



FILAC

FONDO PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

I IALI
INSTITUTO IBEROAMERICANO
DE LENGUAS INDÍGENAS

Secretaría General
Iberoamericana
Secretaría-Geral
Ibero-Americana

MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA
Y COOPERACIÓN

aeid

Cooperación
Española



Propuesta de Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro





Propuesta de Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro

Coordinación General:

Freddy Mamani Machaca
Presidente del IIALI y FILAC

Supervisión General:

Alberto Pizarro - Secretario Técnico FILAC
Amparo Morales - Jefa de Gabinete FILAC
Martin Rivero Illa - Coordinador del Área de
Cohesión Social y Cooperación Sur - Sur,
Secretaría General Iberoamericana
Jorge Luis Díaz - Área de Cohesión Social y
Cooperación Sur - Sur, Secretaría General
Iberoamericana

Consultor:

Luis Enrique López-Hurtado

Diagramación:

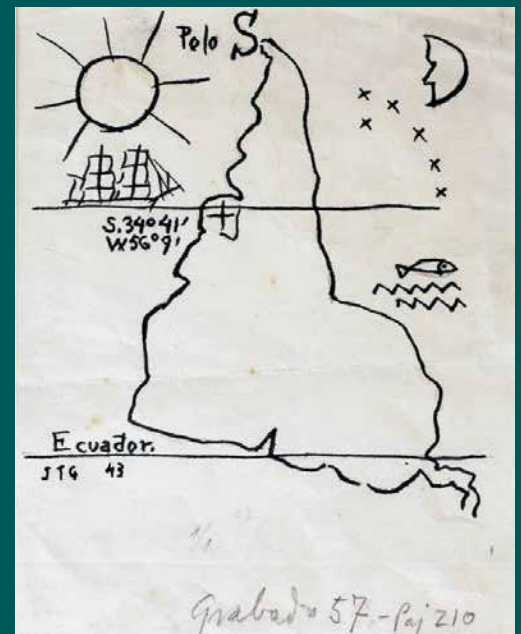
Carlos G. Nina - Diseñador FILAC

FILAC

20 de octubre 2287 esq. Rosendo Gutiérrez
filac@filac.org
La Paz, Bolivia

La Paz, 23 de octubre de 2023

Mapa de América del Sur Invertido de Joaquín Torres García, 1943





Índice

1. Introducción	4
2. Resumen ejecutivo	6
3. Deslindes conceptuales	10
3.1 Atlas lingüístico, atlas sociolingüístico y área geocultural	10
3.2 Comunidad idiomática o lingüística y de habla y territorio	13
3.3 Lengua, lengua indígena o lengua originaria y dialecto	17
3.4 Lengua y variantes minorizadas y subalternas	18
3.5 Monolingüismo, lengua materna o primera lengua, segunda lengua, bilingüismo(s) y plurilingüismo(s)	19
3.6 Racismo, discriminación, lingüicismo y lingüicidio	23
3.7 Vitalidad lingüística, amenazas, silenciamiento y reversión del cambio Lingüístico	32
3.8 Política y planificación lingüística	38
4. Antecedentes de atlas de lenguas	42
4.1 Atlas globales	42
4.2 Atlas lingüísticos y sociolingüísticos en América Latina y el Caribe	43
5. Resumen del estado de situación de las lenguas indígenas	56
6. El Atlas Latinoamericano de las Lenguas Indígenas en Peligro	63
6.1 Descripción general	63
6.2 Sugerencias metodológico-organizativas	65
Referencias bibliográficas	78
Anexo 1 Base de datos de potenciales autores de capítulos y secciones	94
Anexo 2 Base de datos bibliográficos	97





Acrónimos

Alfal	Asociación de Lingüística y Filología de América Latina
ALLIP	Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro
ALMG	Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAN	Comunidad Andina de Naciones
Cedib	Centro de Documentación e Información Bolivia
CEH	Comisión de Esclarecimiento Histórico (Guatemala)
Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CVR	Comisión de la Verdad y la Reconciliación (Perú)
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ELP	Endangered Languages Project
FIDA	Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola
Filac	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FNPI	Fondo Nacional de Pueblos Indígenas
Igwia	International Working Group on Indigenous Affairs
liali	Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (México)
INDEC	Instituto Nacional Estadística y Censos (Argentina)
INE	Instituto Nacional de Estadísticas (Bolivia)
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos (Ecuador)
INEGI	Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (México)
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática (Perú)
INPI	Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI)
Mercosur	Mercado Común del Sur
Mincul	Ministerio de Cultura (Colombia, Cultura)
Minedu	Ministerio de Educación (Perú)
Mineduc	Ministerio de Educación (Chile, Guatemala)
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OTCA	Organización del Tratado de Cooperación Amazónica
Piaci	Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial
PILEI	Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
Sglun	Study Group on Language and the United Nations
SIB	Statistical Institute of Belize
SIG	Sistema de Información Geográfica
Unesco	United Nations Education, Science and Culture Organization
Unicef	United Nations Children's Fund
Unisur	Unión de Nacionales Suramericanas
Uraccan	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
Usaid	United States Agency for International Development



1. Introducción

Según el Atlas Lingüístico Mundial de la Unesco (2021), existen “8.324 lenguas habladas o de señas, documentadas por los gobiernos, las instituciones públicas y las comunidades académicas. De estas 8.324, alrededor de 7.000 todavía se utilizan”. De los 7.168 idiomas en actual uso únicamente 130 son reconocidos como oficiales y 1.400 figuran en las constituciones de los países en los que se hablan. No obstante, los hablantes de cerca de 7.000 lenguas se ven obligados a abandonarlas. En rigor, no existe mayor consciencia respecto a las amenazas que se ciernen sobre la mayoría de lenguas del mundo; muestra de ello es que el papel de las lenguas en la agenda mundial de desarrollo sostenible y la situación de los idiomas indígenas, en particular, están ausentes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En la ciudad de Nueva York, en 2017, se reunió el Grupo de Estudio sobre las Lenguas y las Naciones Unidas para llamar la atención que, de no tomar en cuenta las lenguas y la diversidad lingüística en las políticas de desarrollo sostenible, se podrían generar efectos desproporcionados en las poblaciones vulnerables, las cuales constituyen el grupo meta de los ODS. En las discusiones del grupo se destacó que:

Aunque la retórica en torno a los ODS enfatiza la inclusión, la comunicación multidireccional y llegar a los ciudadanos menos favorecidos del mundo, los esfuerzos de las políticas a menudo soslayan la esencia misma de la comunicación humana –el lenguaje–, socavando fácilmente tales esfuerzos y, en última instancia, obstaculizando el progreso hacia el logro de los ODS. (SGLUN, 2017, pp. 1-2)¹

Al respecto el grupo concluyó que:

Es necesario entender la intrincada interconexión entre identidad, lengua y resiliencia, que la lengua no es solo un instrumento vital de comunicación sino que también comporta dignidad y un valor intrínseco fundamental para incrementar la resiliencia de las comunidades vulnerables. Por lo tanto, los esfuerzos lingüísticamente conscientes en materia de comunicación multilateral y difusión de información son cruciales para la implementación y el éxito de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es solo participando en un discurso colectivo multilingüe, escuchando a las principales partes interesadas en los ODS (aquellos cuyas vidas mejorarían más si se logaran), que el desarrollo, los proyectos, planes de acción

¹ Traducción mía de: “Although the rhetoric surrounding the SDGs stresses inclusiveness, multidirectional communication, and reaching the world’s least advantaged citizens, policy efforts often disregard the very essence of human communication – language – easily undermining such efforts, and ultimately hindering progress toward the achievement of the SDGs”.



y agendas de desarrollo se volverían inclusivos, equitativos y sostenibles.
(SGLUN, 2017, p. 10)²

El contexto global brevemente descrito no difiere en mucho del latinoamericano, donde el énfasis ha estado puesto en el reconocimiento y celebración de la diversidad lingüística y en la dación de normas y políticas en favor de las lenguas indígenas, mas no necesariamente en el desarrollo e implementación de planes de salvaguarda y fomento de las lenguas indígenas. Esta situación coloca a la región ante un sinnúmero de brechas entre la retórica legal y la salvaguarda efectiva de las lenguas que garanticen su sostenibilidad y futuro. En ese contexto, comienza a tomarse consciencia de las múltiples amenazas que acechan a las lenguas indígenas, pero no siempre se dispone de las herramientas necesarias para detonar transformaciones.

Si bien producto de las últimas Cumbres Iberoamericanas se creó el Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (Iiali), esta organización de cooperación horizontal no ha logrado convocar a un número importante de países; de hecho, son pocos todavía los que se han comprometido con su puesta en marcha. El documento que presentamos a continuación es el resultado de un encargo de la Secretaría Iberoamericana, que busca contribuir a la implementación del IIALI, a través de un dispositivo clave que sirva de orientación a los países latinoamericanos para la toma de decisiones informadas en materia de lenguas indígenas. El diseño de este dispositivo considera que en un período de treintatres meses se podría contar con información relativa a más de doscientas comunidades lingüísticas, cuyas lenguas actualmente se encuentran en peligro severo o crítico y que, de seguir las condiciones actuales, podrían silenciarse en las próximas décadas.

Este documento inicia con un resumen ejecutivo, el cual va seguido de cuatro secciones y dos anexos. La primera sección está destinada a la presentación de un conjunto de nociones clave que permiten situar, conceptual y operativamente, el atlas propuesto. La segunda aborda los antecedentes del atlas, con una presentación y descripción breve de anteriores ejercicios comparables realizados a nivel global y en los planos regional y nacional. La tercera presenta un resumen de la situación por la que atraviesan las lenguas indígenas en América Latina y el Caribe, donde se identifican las regiones y países con más lenguas indígenas amenazadas. La cuarta sección está dedicada al desarrollo de la propuesta operativa para la elaboración del Atlas Latinoamericano de las Lenguas Indígenas en Peligro (ALLIP). Se concluye con un conjunto relativamente exhaustivo de referencias bibliográficas que habrá de apoyar la construcción del atlas y con una lista de posibles especialistas que podrían ser convocados para esta tarea.

² Traducción mía de: "The inextricable interconnection between identity, language, and resilience requires understanding that language is not only a vital instrument of communication but also carries a dignity and intrinsic value central to increasing the resilience of vulnerable communities. Thus, linguistically-aware efforts at multilateral communication and information dissemination are crucial to the implementation and success of the Sustainable Development Goals. It is only by engaging in a collective multilingual discourse, by listening to the primary stakeholders of the SDGs (those whose lives would be most improved by their achievement), that development blueprints, action plans and development agendas become inclusive, equitable, and sustainable".



2. Resumen ejecutivo

2.1 El diseño de un atlas latinoamericano de lenguas en peligro comprende cuatro secciones. La primera está referida a un conjunto de deslindes conceptuales que permiten ubicar el nuevo atlas. La segunda aborda los antecedentes de atlas de lenguas a nivel internacional, regional y nacional. La tercera presenta un breve resumen de la situación actual de las lenguas indígenas en América Latina y el Caribe. La cuarta y última describe las características del atlas propuesto y aspectos relativos a su desarrollo. El documento concluye con dos anexos, el primero en el cual se identifican algunas investigadoras e investigadores que podrían asumir la elaboración de los capítulos y secciones del atlas; mientras que el segundo comprende un conjunto de referencias bibliográficas.

2.2 La sección conceptual del atlas busca de un lado situar el atlas en el contexto específico de América Latina y el Caribe, y, de otro, hacer una revisión de nociones clave que contribuyan a dimensionar el alcance de la tarea.

- La sección comienza con la diferenciación entre un atlas lingüístico, centrado en los aspectos formales de las lenguas y su distribución geográfica, y un atlas sociolingüístico, cuyo acento está puesto en el uso social de las lenguas y su vitalidad, así como sobre su distribución geográfica, estatus y número de hablantes. En este marco se pone de relieve la noción de área geocultural y su importancia para un atlas de lenguas indígenas, pues los linderos étnico-lingüísticos no coinciden con las fronteras de los actuales estados nacionales.
- La segunda noción clave es la de comunidad lingüística (o sociolingüística) y la relación entre esta y uno o más territorios específicos, continuos y discontinuos, así como físicos y virtuales; esta definición se ilustra con ejemplos de sociedades indígenas que, a través de un mismo código, comparten un legado histórico, una visión del mundo y de la vida, una cultura y también un conjunto de convenciones que regulan su funcionamiento y la interacción entre sus miembros.
- En ese contexto lingüístico-territorial se ofrecen definiciones operativas de lengua, lengua indígena u originaria así como de variante o dialecto de una lengua, destacando las relaciones existentes entre lengua, variante o dialecto e identidad. Se llama la atención sobre la dificultad para diferenciar lenguas de variantes (dialectos) por las consideraciones extralingüísticas en juego, muchas de carácter político, así como por aspectos vinculados con la subjetividad de sus hablantes.
- Se destaca también el carácter minorizado y subalterno de las lenguas indígenas y sus variantes, así como también de las variantes de lenguas hegemónicas como el castellano y portugués, particularmente cuando tales dialectos pertenecen a individuos y sociedades indígenas.
- Tal caracterización permite avanzar en los deslindes entre monolingüismo (conocimiento y uso individual / social de una sola lengua), bilingüismo (conocimiento y uso individual / social de dos o más lenguas) y plurilingüismo, así como entre lengua materna o la primera lengua en la que se aprende a hablar y segunda lengua o aquella que se adquiere después de los tres años. Desde ese marco se destaca que el monolingüismo en lengua indígena está en un marcado



retroceso en favor de un bilingüismo transicional hacia otro monolingüismo en la lengua hegemónica sea el castellano en Hispanoamérica, el portugués en Lusoamérica o el inglés, el francés y el neerlandés en Guyana, Guayana Francesa, respectivamente.

- En esta primera sección, y recurriendo a ejemplos de distintos países, también se pone de relieve que el racismo atávico se reflejan en la discriminación que sufre la población que habla un idioma distinto al hegemónico o incluso una variante no estándar del idioma dominante. Tales actitudes por parte de los sectores hegemónicos redundan en el lingüicidio, epistemicidio y etnocidio que condicionan el normal desenvolvimiento de las sociedades indígenas y la sostenibilidad de sus idiomas patrimoniales.
- En ese contexto, el futuro y la sostenibilidad de las lenguas dependen de un sinnúmero de factores entre los que destaca la interrupción de la transmisión intergeneracional y su magnitud. La crianza de las nuevas generaciones en el idioma hegemónico y no en el de sus mayores determina el grado de vitalidad de una lengua. A partir de este factor, se adopta la escala de vitalidad de la Unesco de 2003 y 2010 que establece siete estadios, desde vital o a salvo hasta extinta o silenciada.
- La primera sección cierra con una breve discusión sobre política y planificación lingüística, definiéndolas a partir de la toma de decisiones y adopción de medidas deliberadas y consciente de intervención en el funcionamiento y uso de las lenguas indígenas. Tales medidas son parte de las políticas generales de los estados y se vinculan con el mayor o menor reconocimiento que cada uno de ellos hace de las sociedades indígenas y de los derechos que les atañen. Se establecen diferencias y complementariedades entre tres tipos de planificación: una de corpus, otra de estatus y la tercera de la adquisición, con ejemplo de lo que sucede en América Latina y el Caribe.

2.3 La segunda sección aborda los antecedentes de propuestas y elaboraciones de atlas de lenguas con particular atención a aquellos vinculados con las lenguas amerindias. Se identifican atlas lingüísticos y atlas sociolingüísticos. Se describe brevemente aquellos atlas de lenguas indígenas elaborados en distintos países, por lo general para orientar la toma de decisiones en materia educativa. Si bien no se cuenta con atlas de lenguas indígenas en todos los países, se cuenta con avances y experiencias en este campo en Bolivia, Belice, Guatemala, México, Perú y Surinam, la mayoría de los cuales han sido apoyados por la cooperación internacional. En otros países se cuenta con algunos estudios académicos sobre esta materia desde aproximaciones complementarias como la demográfica, la educativa y la sociolingüística, así como respecto de la situación de las lenguas y su vitalidad en pueblos y comunidades específicas. Estos trabajos son complementados por un conjunto de atlas étnicos, que contienen una sección sobre las lenguas, elaborados en la mayoría de países de la región por o con apoyo de organismos internacionales, como la Cepal y el FIDA, para analizar la situación de los Pueblos Indígenas y el avance en el cumplimiento de sus derechos. En esta revisión destaca el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina (Sichra, 2009) como la única herramienta



comprehensiva e integral que cubre toda la región (incluyendo Belice, Guayana Francesa, Guyana y Surinam) y abarca la situación y vitalidad de todas las lenguas amerindias.

2.4 La tercera sección consiste en un resumen de la situación actual de las lenguas indígenas. Se establece que al menos el 38,4% de las quinientas cincuenta y seis (556) lenguas que aun se hablan en la región se encuentran en riesgo severo o crítico de silenciamiento; es decir, se ubican en las últimas escalas de vitalidad de la Unesco, previas a la extinción o silenciamiento. En ese contexto ninguna lengua indígena se encuentra totalmente a salvo o vital, pues todas, sin excepción, se ubican del estadio de vulnerables o amenazadas, hacia abajo. Tal catalogación se establece a partir del mayor o menor nivel de interrupción de la transmisión intergeneracional. Esta sección comprende dos tablas que sustentan y a la vez explican tal situación. A partir de los últimos datos censales de cada uno de los veintiún países analizados, la primera tabla se refiere a la población indígena en términos absolutos y relativos, desde la cual se puede establecer un continuo de mayor a menor presencia indígena por país; destacando Guatemala y Bolivia, en un extremo y Brasil y El Salvador en el otro. La segunda tabla presenta el número de lenguas indígenas habladas en cada uno de los países considerados y su estatus legal e identifica el número de lenguas en riesgo severo y crítico. Esta última tabla revela que, si bien la situación es acuciante en todos los países y que América Latina en general se encuentra en un escenario de emergencia lingüística, la situación es más acuciante en Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Surinam, Venezuela, Bolivia, Honduras, Chile y Belice, donde del 100% al 50% de las lenguas están en situación severa o crítica. Al otro lado del continuo se encontrarían las lenguas de Panamá y Guatemala, aunque en cada uno de ellos existen lenguas en peligro crítico.

2.5 La cuarta y última sección presenta un diseño del Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro, en lo referente a sus aspectos, conceptuales, metodológicos y operativo o logísticos.

- Así, se sugiere que el atlas sea de naturaleza sociolingüística e interdisciplinaria y que adopte un enfoque intercultural en su construcción desde la perspectiva de la ecología de las lenguas. El atlas sería virtual e interactivo; estaría disponible desde un portal web y de un aplicativo digital (App). Se nutriría y actualizaría luego de cada ronda censal, aunque, por suscripción, instituciones especializadas, especialistas y líderes indígenas podrían contribuir a su actualización con información proveniente de las comunidades en las que trabajen.
- Se organizaría por áreas geoculturales (once), -de sur a norte: Patagonia, Pampas, Gran Chaco, Gran Pantanal, Amazonía, Andes, Llanuras del Pacífico, Caribe Continental, Mesoamérica, Oasisamérica e Isla de Pascua- al interior de cada una de las cuales se describirían y analizarían las situaciones nacionales, particularmente en lo que atañe a aspectos demográficos y normativos entre otros.
- El atlas se elaboraría en alianza con instituciones especializadas y con el apoyo de organismos intergubernamentales que han mostrado interés y preocupación respecto de la situación actual de las lenguas indígenas.



- En total se plantea la elaboración de once capítulos areales, dos capítulos temáticos -lenguas transfronterizas y lenguas de Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial (PIACI), cuarentaiocho secciones nacionales y ochentaún mapas georreferenciados.
 - Se considera un período total de treintaitrés meses para la elaboración del atlas, desde una estrategia de elaboración modular que permitiría contar con información sobre aquellas áreas geoculturales donde la emergencia lingüística es más acuciante a partir del décimo mes.
 - El presupuesto total estimado asciende a aproximadamente 400.000 dólares estadounidenses.
 - Para la elaboración del atlas se requeriría de la conformación de un equipo mínimo de coordinación y conducción de su levantamiento, compuesto por un(a) sociolingüista o antropólogo(a), como coordinador(a), un(a) científico(a) social experto(a) en análisis de información demográfica, y un cartógrafo(a); a ellos se sumarían sesentaún investigadores(as) responsables de la elaboración de los capítulos areales, los capítulos temáticos y las secciones nacionales del atlas, quienes trabajarían por períodos específicos. Adicionalmente se necesitarán servicios de corrección de estilo, ilustración, diagramación, así como para la elaboración de portal web respectivo y de un aplicativo (App) que contribuya a la difusión masiva de sus hallazgos.
 - El atlas contaría con un Comité Científico-Consultivo conformado por especialistas indígenas y no indígenas con reconocida trayectoria en la materia así como con representantes de organizaciones indígenas que han demostrado particular preocupación por la situación de las lenguas indígenas. Este Comité se reuniría cinco veces durante el desarrollo del ALLIP, a la conclusión de cada módulo, antes, durante o después de los seminarios internacionales de consulta propuestos.
 - Se plantea que el atlas se elabore desde el marco institucional del IIALI, Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas, y en conexión directa con su Laboratorio sobre Uso y Vitalidad de las Lenguas Indígenas.
 - El Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro (ALLIP) constituye una herramienta que contribuya a la toma de decisiones regionales, nacionales, locales e incluso comunitarias en materia de política lingüística, para detener la erosión, el debilitamiento y el silenciamiento de las lenguas indígenas en más serio peligro, así como para prevenir y ojalá revertir el cambio o la mudanza lingüística al castellano, al portugués y a cualquier otra lengua hegemónica de la región. De ahí que no solo centré su atención en la situación de cada lengua en peligro sino también en su potencialidad y en las acciones que sus hablantes despliegan para recuperarlas, revitalizarlas y fortalecerlas.
- 2.6** Este documento concluye con dos anexos. El primer identifica a 59 investigadores-especialistas que podrían ser convocados para la elaboración de lo capítulos y secciones del ALLIP, 36 mujeres y 23 hombres, 17 indígenas y 42 no-indígenas. El segundo anexo comprende un total de 430 referencias de artículos, capítulos de libros y libros.



3. Deslindes conceptuales

A continuación se presenta un conjunto de definiciones operativas que permiten situar el diseño de un atlas de lenguas. Como se puede colegir, tales definiciones se apoyan en disciplinas vinculadas con la comprensión y el estudio del lenguaje y, en particular, de las lenguas en contacto y en conflicto en las sociedades multilingües latinoamericanas. Estas definiciones, cuando es necesario, incluyen ejemplos regionales.

3.1 Atlas lingüístico, atlas sociolingüístico y área geocultural

Un **atlas lingüístico** es un conjunto de mapas de determinadas circunscripciones geográficas que recogen y reflejan algunas características formales de las lenguas habladas en esos territorios; entre las que se encuentran variaciones de pronunciación, o fonéticas, de vocabulario o léxicas, y respecto a la composición y derivación de las palabras o morfológicas, entre otras. Cada uno de estos mapas va acompañado de textos explicativos de las variaciones detectadas.

Un atlas lingüístico, con base en información recogida de boca de sus hablantes, estudia la variación de la lengua en el espacio geográfico en cuestión, y llega a conclusiones sobre las zonas de frontera que separan a una variante -o dialecto- de otra; los rasgos distintivos de cada uno de ellas, las influencias históricas, los contactos con otras lenguas, etc.

Este tipo de atlas surgió en Europa, particularmente en Francia. De hecho, se reconoce a Jules Gilliéron, profesor de dialectología de l'École Pratique des Hautes-Études de París, como fundador de la Geografía Lingüística con su *Atlas linguistique de la France* (París, 1902-1910). Este concepto fue trasladado tanto a otros países europeos, como también a Latinoamérica y comenzaron a desarrollarse atlas de este tipo que focalizaban el castellano o español y su variación dialectal. Así, se elaboraron algunos atlas nacionales, regionales e incluso locales, y se tuvo también la intención de llegar a un atlas hispanoamericano, algo que no logró materializarse.³

Por su parte, un **atlas sociolingüístico**, si bien comprende igualmente un conjunto de mapas de determinadas circunscripciones geográficas -sea, locales, regionales o supranacionales-, pone el acento en los aspectos relativos al uso de las distintas lenguas habladas en un territorio determinado, su distribución geográfica, vitalidad y riesgo de silenciamiento. Incluye un conjunto de textos que complementan la información cartográfica con datos demográficos, sobre políticas lingüísticas e incluso acerca de acciones de revitalización cultural y lingüística y del papel que en tales emprendimientos juegan las comunidades de hablantes en relación con el Estado y otros agentes externos.

³ Para información detallada al respecto, véase García (2006).



El *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, Aspial, (Sichra, 2009a) es la única herramienta de su tipo que se autodefine como tal, que es de alcance regional y que desde su diseño toma en cuenta las variables de distribución territorial, uso, vitalidad, y políticas públicas. Se pensó como un dispositivo para la toma de decisiones por parte de los Estados, organizaciones indígenas, instituciones académicas y de las propias comunidades. lingüísticas sobre políticas idiomáticas y estrategias para prevenir, detener o incluso revertir los procesos de silenciamiento lingüístico y de consecuente mudanza hacia el castellano o español. Con el tiempo, se ha convertido además en una fuente obligada de consulta y análisis sobre la materia. Algunos atlas llamados lingüísticos son en rigor sociolingüísticos en tanto buscan visibilizar el uso y la distribución geográfica de las lenguas habladas en un determinado espacio geográfico, antes que dar cuenta de sus particularidades formales. Tales son los casos, p. ej., y a los cuales regresaremos más detenidamente en la sección de antecedentes, del *Atlas de la Unesco sobre lenguas amenazadas* (2010), el *Atlas Lingüístico del Perú* de 2001 (Chirinos, 2001) o el *Atlas Lingüístico de Guatemala* (Richards, 2003). Como no podía ser de otra forma, en estos casos se presta atención a la vitalidad de los idiomas o lenguas originarias.

En resumen, y si bien producto de la investigación, tanto los atlas lingüísticos como los sociolingüísticos constituyen herramientas para conocer algunos factores relativos al uso de una o más lenguas en una determinada circunscripción geográfica. Dependiendo de su orientación, su utilidad puede ser mayor o menor para la toma de decisiones sobre intervenciones deliberadas y conscientes sobre las lenguas, su uso y vitalidad.

El Aspial (Sichra, 2009a), que se abordará con más detenimiento en la sección de antecedentes, se construyó a partir de la identificación de **áreas geoculturales**, tomadas de la tradición arqueológica-social, antropológica-cultural, así como también con base en criterios de geográfica-social. El Atlas no se concibió necesariamente en función de cada uno de los países que conforman la región.

De un lado y como se sabe, las fronteras que separan los países no guardan relación con aquellas que marcan la separación entre un área cultural y otra, por lo que un país puede estar dentro de una de esas áreas o a la inversa dos o tres áreas pueden atravesar un mismo país. Ejemplo de ello es el Estado Plurinacional de Bolivia (en adelante, Bolivia) con al menos cinco si no seis áreas geoculturales: Amazonía (bosques y sabanas inundables), Andes (valles, punas y altiplanos), Pie de Monte Andino (estribaciones orientales de los Andes, yungas, selva alta o ceja de selva), Chaco (bosque seco) y la zona de transición entre el Chaco y la Amazonía, caracterizada por planicies, bosques secos y pantanales, la cual es conocida, desde la perspectiva andina boliviana, como Oriente, y en la cual se evidencian influencias tanto amazónicas como chaqueñas.

De otro lado, las áreas geoculturales guardan relación con las condiciones medioambientales por lo que cada una de ellas correspondería a un macrosistema



ecológico, sin que ello suponga la existencia de linderos claros y determinantes entre estas áreas, por la difusión de los elementos culturales desde un área a otra (Lumbreras, 1981). Así, por ejemplo, y desde la arqueología, se destaca que el área andina es producto de la relación que establecieron las sociedades que la habitaron, desde la creación de la agricultura, en su relación con el medio ambiente “a través de una constante mar-cordillera-bosque tropical, que configura una racionalidad económica integracionista de corte transversal al eje geográfico de la Cordillera” (Lumbreras, 1981, pp. 16). De hecho, son estos dos factores, la Cordillera -factor geográfico- y la agricultura -factor cultural- los que configuran esta área cuya influencia se extendió y abarca desde Mendoza y Llanquihue, en Argentina y Chile en el sur, hasta Colombia y parte de la República Bolivariana de Venezuela (en adelante Venezuela) en el noreste.

Por su parte, el área cultural de Mesoamérica fue delimitada con base en “los rasgos culturales que eran propiedad exclusiva de los pueblos” (Kirchhoff, 1943, pp. 1) con un territorio compartido que se extiende desde la mitad de los Estados Unidos Mexicanos (en adelante México), toda Guatemala, Belice, El Salvador, el occidente de Costa Rica, Honduras y Nicaragua. En la definición del área, las lenguas habladas por estas sociedades, su difusión y las familias lingüísticas a las que pertenecían tuvieron un papel decisivo. Con base en ello y en elementos culturales, como el cultivo de chile, maíz, frijoles, camote y árboles frutales; la domesticación de patos y perros; la metalurgia; el juego con pelotas de hules; el calendario lunar y el sistema vigesimal, entre otros, se determinó la configuración de esta área cultural, en la cual sus habitantes estaban unidos por una historia común (Kischhoff, 1943, Creamer, 1987). Al respecto y con relación a México, Bonfil Batalla añadía que no se trataba de un:

simple agregado, más o menos abundante, de rasgos culturales aislados, sino de un género de vida que le da trascendencia y sentido a los actos del hombre, que ubica a éste de cierta manera en relación con la naturaleza y el universo, que le da coherencia a sus propósitos y valores, que le permite cambiar incesantemente según sus avatares de la historia sin desvirtuar el sentido profundo de su civilización pero sí actualizándola. (Bonfil Batalla, 1989, pp. 32, citado por Romero y Ávila, 1999)

Como se puede apreciar, existe una relación entre territorio, entorno ecológico, organización social, prácticas culturales y lenguas. La relación entre lengua y territorio se vuelve incluso inseparable en determinados contextos y ecosistemas, como los amazónicos o en general en aquellos ecosistemas de bosques húmedos como los del Atlántico centroamericano (partes de Guatemala, Belice, Honduras, Nicaragua). De modo comparable, en los valles y altiplanos andinos, el vínculo con la tierra y el territorio y el sentirse parte de la Pachamama e hijo de ella incide en esta relación. Es en el territorio donde la cultura y la lengua se reproducen y recrean; por ello, las demandas territoriales son a la vez culturales y lingüísticas.



En resumen, un **área geocultural** constituye un espacio geográfico determinado en el cual se encuentran un conjunto de elementos culturales y lingüísticos recurrentes, una racionalidad económica, lecturas del mundo, historias y formas compartidas de organización social, que caracterizan al área y que permiten establecer sus linderos.

3.2 Comunidad idiomática o lingüística y territorio

La noción de **comunidad idiomática o lingüística** define a un grupo de personas que habita en un territorio determinando, y quienes interactúan y se comunican entre sí a través de un mismo código lingüístico. En otras palabras, una comunidad lingüística está constituida por personas que a lo largo del tiempo han logrado convivir, cohesionarse culturalmente y constituirse en una sociedad humana recurriendo a una misma lengua, aun cuando esta pueda variar en mayor o menor medida en distintos espacios geográficos y sociales del territorio habitado.

Ejemplos de comunidad lingüística o idiomática son la española, la inglesa, la francesa y la portuguesa, así como la guaraní, la maya quiché, la shipibo-konibo y la zapoteca. Como se puede apreciar, las comunidades lingüísticas pueden habitar y acoger territorios y poblaciones de distinto tamaño y densidad. Estas comunidades pueden tener como lengua común un idioma de alcance internacional, nacional o subnacional.

En Guatemala, la normativa oficial en materia étnica e idiomática recurre a la noción de comunidad sociolingüística para referirse a una o más de las veinticuatro sociedades indígenas que hablan un idioma originario en una determinada región, departamento o municipio de ese país. En tal sentido y para fines de este documento, comunidad sociolingüística es equivalente a comunidad idiomática o lingüística.

Una comunidad idiomática o lingüística habita y se reproduce en uno o más territorios. El **territorio** puede ser definido como el espacio en el cual las mujeres y hombres de una sociedad determinada se desenvuelven, interactúan social, cultural, económica y políticamente, y en el cual también se reproducen y recrean los conocimientos, saberes, prácticas y lenguas heredadas de sus mayores. Como señala Dad Neba (2020), líder guna-dule o kuna de Panamá, para los Pueblos Indígenas el territorio y sus recursos constituyen:

[...] elementos fundamentales que permiten la continuidad histórica y la plenitud de la vida, la espiritualidad y el desarrollo social, cultural, económico, político y humano, vinculado a nuestra cosmovisión, la cual consiste en la relación profunda con la Madre Tierra. La institucionalidad de los Pueblos Indígenas, expresada a través de las instituciones, autoridades ancestrales, sistema de participación política y sistema jurídico propio, permiten la convivencia armónica, la gestión y gobernanza territorial.

[...] Nuestra conciencia de Pueblos Indígenas, en relación con la Madre Tierra, es de hijos que defienden a su madre y no de propietarios que quieren sacar más



dinero de ella; esto se contrapone a aquella que vive sobre ella, se sirve de ella y la puede vender al mejor postor cuando quiera, porque de ella no recibe ni su historia, ni su identidad, ni mucho menos su ser en y con el mundo.

A ello añade Lorenzo Muelas (2020), líder misak de Colombia:

Para nosotros el mundo no es algo que se pueda dividir en “casillitas”, sino que es algo integral, con todos sus componentes, con todo lo que existe en la naturaleza, con lo que produce en ella y en su relación con los conocimientos. Nuestro mundo es una circunferencia, donde están los dioses, los sitios sagrados, las grandes rocas, los grandes ríos, las montañas; donde están las plantas y los animales, donde sale el sol, el rayo solar que preña la tierra para que ella pueda parir. Y ahí está también el Indígena, haciendo parte de la naturaleza.

Para los Pueblos Indígenas, el territorio es el centro de la vida y se considera que sin tierra, territorio, espiritualidad y vínculo con los mayores se pierde la cultura, la lengua y la identidad. A menudo se considera que al salir del territorio la lengua pierde sentido ya que esta refleja el conocimiento y los saberes requeridos para vivir en esas tierras y nombrar a los seres que habitan en ellas.

Sin embargo, las transformaciones sociales y demográficas ocurridas en América Latina y el Caribe desde las primeras décadas del siglo XX y en las que va de este, han supuesto desplazamientos, a menudo forzados, de personas indígenas de sus territorios de origen a otros e incluso a centros poblados y grandes urbes de la región. Esto implica que cada vez más hablantes de lenguas indígenas vivan fuera de sus territorios ancestrales; o, mejor dicho, que se vean en la necesidad de ocupar y hasta conquistar otros territorios. Con ello, la relación que antes existía entre una lengua y un territorio se ha ido desdibujando; hoy estamos más bien ante comunidades lingüísticas o idiomáticas que ocupan sea distintos territorios en un mismo país o incluso en más de uno; visto de otro modo, se trata de comunidades idiomáticas en territorios discontinuos. Así ocurre p. ej. con el asentamiento Shipibo en el barrio de Cantagallo en Lima, lugar donde su cultura y lengua se reproducen, a cientos de kilómetros de distancia de sus territorios ancestrales en las riberas del río Ucayali en la Amazonía. De modo comparable y a mucho mayor escala se advierte que, en el transcurso del siglo XX en Chile, la migración de personas y familias mapuches hacia las grandes ciudades contribuyó a la consolidación de sujetos sociales indígenas urbanos que han estudiado en escuelas, liceos y universidades, que utilizan su lengua en la ciudad, y “reivindica[n] su lengua originaria como un elemento simbólico central para su construcción y resistencia identitaria” (Lagos, 2015, pp. 5); con lo cual el histórico territorio mapuche se expande o recupera espacios que le habían sido arrebatados a este pueblo. La discontinuidad territorial mencionada también se manifiesta, p. ej., a través de la presencia de hablantes de zapoteco en sus comunidades de origen en Oaxaca, en la Ciudad de México y en California en los Estados Unidos, cuya vinculación y construcción comunitaria es mediada en muchos casos por el Internet y el uso de las redes sociales.



Esta discontinuidad territorial caracteriza también a un buen número de comunidades lingüísticas separadas por las fronteras de los actuales Estados nacionales. Existen numerosos Pueblos Indígenas transfronterizos que conservan y usan el idioma de sus mayores, cuya existencia complejiza la noción de comunidad lingüística o idiomática. Estas comunidades pueden verse afectadas por barreras que les imponen los estados, aludiendo a razones de seguridad nacional, limitando una interacción fluida que les permita reforzar lazos, incluso de parentesco, y el sentido de comunidad. Ejemplos de situaciones como estas, son las de los miskituhablantes en Honduras y Nicaragua; de los hablantes de maya-mopán en Belice y Guatemala; de los hablantes de wayuunayki en Colombia y Venezuela; así como de quienes hablan aymara en Bolivia, Chile y Perú y mapuzungún en Argentina y Chile.

Sea en las situaciones transfronterizas o en las de individuos y familias asentados en zonas urbanas, queda por determinar si el orgullo étnico-cultural y el deseo compartido de hablar la lengua indígena y de querer fortalecer su uso son suficientes para garantizar la supervivencia de una lengua. Las lenguas se atrofian y deterioran o se mantienen y revitalizan a medida que aumenta o disminuye el número de contextos y situaciones en las que se usan (Mufwene, 2006).

3.3 Lengua, lengua indígena o lengua originaria y dialecto

La denominación de **lengua** alude al sistema semiótico y social, por medio del cual los miembros de una sociedad humana significan y se comunican entre sí (Halliday, 1979). Mientras que el lenguaje es la capacidad de toda persona para construir y expresar sentimientos y pensamientos por diversos medios, la lengua es la realización verbal, oral y/o escrita, de esa capacidad para establecer y mantener relaciones sociales en un ámbito sociocultural y geográfico específico.

Aun cuando las más de siete mil lenguas del mundo sean diferentes en su apariencia, "debajo de esa aparentemente indomeñable diversidad, se esconden los mismos principios básicos, los mismos procesos estructurales, los mismos objetivos comunicativos, expresivos o imperativos" (Moreno, 2000, pp. 13). Esto hace que todas las lenguas sean iguales en tanto cumplen igual propósito. No obstante, y como veremos más adelante, por procesos históricos, políticos, económicos, sociales e incluso militares, unas lenguas dominan y arrinconan a otras, como resultado de lo que ocurre con y entre las sociedades que las hablan. En América Latina, la colonización, que truncó la autonomía de las sociedades indígenas y su natural evolución, trajo consigo la imposición de otras manera de pensar, sentir, actuar y hablar derivaron en el debilitamiento, erosión, obsolescencia y hasta reemplazo de unas lenguas por otras.

Actualmente y con el mayor avance de las reclamaciones indígenas por la recuperación de su dignidad y autonomía, en los últimos años, algunas organizaciones indígenas reivindican para sus lenguas la denominación de idiomas. Al respecto, cabe precisar



que, desde un punto de vista técnico-científico, lengua e idioma son sinónimos y el uso indistinto de una u otra denominación no supone de modo alguno jerarquización alguna.

Por su parte, la denominación de lengua indígena o lengua originaria nos remite a la lengua o idioma de una sociedad indígena determinada. Así, el ayuujk es el idioma del Pueblo Mixteco, que habita en México; el xinca la lengua del pueblo del mismo nombre que vive en Guatemala; mapuzungún es el idioma del Pueblo Mapuche, con territorios en Argentina y en Chile; y el aymara es la lengua del pueblo del mismo nombre con comunidades rurales y urbanas en Bolivia, Chile y Perú y también con grupos de hablantes que han migrado a la Argentina. Esta situación, sin embargo, se complejiza cuando una sociedad tiene como propias dos o más lenguas, como es común en los territorios multilingües del Vaupés (Colombia y la República Federativa de Brasil, en adelante solo Brasil) y del Alto Xingú (Brasil), así como en aquellas zonas de frontera lingüística donde personas y comunidades pueden hablar su lengua y también la de los vecinos.⁴ Más allá de la relación entre dos o más idiomas indígenas, en algunos contextos como el beliceño y el nicaragüense el multilingüismo implica el relacionamiento y uso de idiomas indígenas, criollos pero también hegemónicos. En Belice, además del mopán, q'eqchi' y yukateko, se habla garífuna, kriol beliceño, inglés, alemán y chino, situación en la que el kriol gana cada vez más terreno en detrimento de los otros idiomas minoritarios (Gómez y Wilson, 2018). En la Costa Caribe Sur de Nicaragua, además del miskitu se hablan el ulwa, el rama, el kriol nicaragüense, el inglés y el castellano, donde esta última lengua ocupa más espacios de uso a partir de una naturalizada jerarquía lingüística donde una persona indígena maneja la lengua propia, la lengua indígena más extendida, el kriol y el castellano (Brooks, 2002, Freeland, 2003).

Como se sabe, ninguna lengua es uniforme ni homogénea, todas varían sea regional o socialmente. A cada una de estas variaciones o variantes se las conoce científicamente como dialectos. Y es que el sistema -la lengua- se concretiza en sus dialectos o en las formas en que las personas hablamos. En rigor todos hablamos un dialecto de un idioma determinado.

En un pasado reciente, para minusvalorar y denigrar las lenguas indígenas u originarias, miembros de los sectores hegemónicos se referían a estas como dialecto. Con fines denigratorios, se utilizaba mal una categoría técnica referida a las variantes de una lengua.

El castellano, por su cobertura y dispersión geográfica es una de las lenguas con una alta variación dialectal o que tiene múltiples variantes regionales; similar es el caso del portugués y de otras lenguas de difusión internacional como el inglés y el francés, entre otros. De igual modo, las lenguas indígenas también poseen variantes; así, por ejemplo, en México se reconoce la existencia de 68 lenguas o agrupaciones lingüísticas indígenas y de un total de 364 variantes o dialectos. Por su parte, el chiquitano tendría

⁴ Sobre el caso del Vaupés en Colombia, véase Sorensen (1967), Ardila (1989), Stenzel (2005) y Landaburu (2016).



al menos cuatro variantes; de las cuales tres se hablan en Bolivia: el besiro, hablado en San Antonio de Lomerío y sus cercanías, el migueleño, en San Miguel, y el ignaciano en San Javierito; a las cuales se suma el anenho, hablado en Mato Grosso Brasil; además el chiquitano tiene dos tipos de habla, una propia de los hombres y otra de las mujeres; es decir, la lengua varía tanto léxica como gramaticalmente dependiendo del sexo del hablante (Galeote, 1996, 2014, Ciucci y Macoño, 2018).

Sin embargo, la distinción entre lengua y dialecto no siempre aplica. Desde un punto de vista técnico el criterio que marca esta distinción es el grado de inteligibilidad entre quienes hablan una variedad y otra de una misma familia de lenguas. A mayor ininteligibilidad o incompreensión entre los hablantes de dos variantes, la posibilidad de que se esté ante una lengua distinta es alta.

Por razones políticas dos variantes inteligibles de una misma lengua pueden ser consideradas lenguas diferentes; como ocurre; p. ej. con el sueco, el noruego y el danés; el portugués y el gallego; el neerlandés y el flamenco. En rigor, en estos casos se trata de continuos dialectales de una misma lengua, pero las razones políticas y de Estado no permitirían ese tipo de clasificación. Como es obvio, nadie aceptaría que su variante lleve la denominación de otro país, un noruego no admitiría que él, su familia, sus amigos y su país en general tienen al sueco o al danés como su idioma nacional. La clásica frase de Max Weinrich (1945, citado en Abend, 2023, pp. 225) da cuenta de esta situación al decir que: “Una lengua es un dialecto con un ejército y una fuerza naval detrás”, lo que nos remite a las relaciones de poder entre los hablantes que inciden en la situación de una lengua y otra.

A ello, en gran medida, se deben las diferencias que existen al cuantificar las lenguas amerindias. Por ejemplo, en el caso brasileño, los números varían entre las 274, recogidas en el Censo del 2010, las 180 del Aspial (2009) y las 150 que algunos especialistas reconocen (Moseley, 2010), precisamente por los deslindes que se establecen entre lenguas y variantes o dialectos. Lo propio ocurre en el sentido inverso: hasta 2009 cuando se publicó el Aspial, México reconocía oficialmente la existencia de 65 lenguas, pero a raíz de las revisiones y estudios realizados para la elaboración del *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (Inali, 2009) se determinó la existencia de 68 lenguas o agrupaciones lingüísticas. También en el caso peruano, hasta el Aspial 2009, se hablaba de la existencia de 47 lenguas, pero el 2021 la agencia étnico-política ashéninka logró que el Estado reconociera su variante como una lengua distinta del asháninka, aun cuando los grados de inteligibilidad entre las dos sean altas.

Habida cuenta de la subjetividad de los hablantes, de su lucha por salir de la opresión cultural, recuperar la voz, influidos por los procesos de etnogénesis por los que atraviesan, la voluntad de construir una visión compartida de pueblo, puede contribuir a relativizar la realidad objetiva e intentar avanzar hacia la construcción de una lengua común que los una. Tal fue el caso paradigmático de los Quichua o Kichwa del Ecuador



quienes desde la década de 1970 han avanzado en el complejo camino de la estandarización del kichwa, lo que supuso renunciar a localismos y a rasgos diferenciadores, priorizando aquellos que más bien unen a los hablantes de distintos dialectos quichuas; los avances al respecto son innegables al menos en el plano escrito y en el identitario (Montaluisa, 2018, Moya 1990).

Al respecto, existe consenso entre el mundo académico que el quechua es una familia de lenguas (Torero, 1974, Cerrón-Palomino, 1989). Como en Ecuador, en el Perú y Bolivia, los últimos cincuenta años, han puesto en evidencia cómo una mayor valoración positiva del ser y hablar quechua, particularmente en el Perú donde la fragmentación es mayor y donde confluyen las dos grandes estirpes quechuas con diversas variantes cada una- puede contribuir a una actitud más abierta y tolerante frente a la variación dialectal y sobre todo a una mayor inteligibilidad entre quechuahablantes de distintas variantes. Ejemplo de ello son las reuniones del colectivo Nación Quechua⁵, en las cuales líderes e intelectuales hablantes de distintas lenguas quechuas intercambian puntos de vista y opiniones sobre temas diversos, entre los que destacan los derechos de los Pueblos Indígenas, la educación intercultural bilingüe y las discrepancias entre sus posiciones y las políticas gubernamentales al respecto. La preocupación compartida y la atención que prestan para conocer las opiniones de los demás mitigan las diferencias y se avanza hacia una mayor intercomprensión, incluso cuando se trata de variantes con marcadas diferencias estructurales entre sí. No obstante, cabe reconocer que la historia y la práctica han sido pendulares entre las posiciones centrípetas y centrífugas de los quechuahablantes peruanos y de algunas instituciones que los representan; como se expresa en las actitudes etnocentristas y de vocación hegemónica de un buen número de hablantes de la variante Cuzco-Collao. Pese a ello, la tecnología, el internet y las redes sociales, sobre todo a raíz de la pandemia del COVID-19, contribuyeron a una mayor intercomunicación, cuando el foco de la discusión se desplazó de la lengua a la vida.

3.4 Lenguas y variantes minorizadas y subalternas

Producto de la colonización y de la consecuente aplastante hegemonía del castellano y del portugués, la opresión cultural, el racismo y la discriminación imperantes en toda la región, la explotación económica y también la expropiación territorial e incluso la enajenación de las fuentes de agua y de vida, todas las lenguas o idiomas de los Pueblos Indígenas de América son actualmente **lenguas minorizadas y además subalternas**. Su minorización y subalternización inició cuando se cortó toda posibilidad de desarrollo autónomo y cuando el bilingüismo se convirtió en un estadio de pasaje a la lengua hegemónica y no la adición de una lengua más al repertorio comunicativo de los hablantes de lenguas indígenas. El proceso histórico de gradual erosión, deterioro y uso limitado de las lenguas indígenas conllevó a la situación actual donde todas las lenguas indígenas, sin excepción, son consideradas vulnerables.

⁵ Para mayor información sobre esta organización, consúltese https://www.facebook.com/people/Naci%C3%B3nQuechua/100076354926147/?locale=he_IL&paipv=0&eav=AfYAu0D_mqLpukpyFzmbSYQL578ITCbPBNUuNE8g3dGQZRdJ6tUgS-oilngX1ObVI3g&_rdr



Lo propio ocurre en el Perú desde la mirada cuzqueña con las variantes del quechua que difieren del habla de la Ciudad del Cuzco, así como en general con las variantes del castellano o español y del portugués que divergen de aquellas consideradas como estándares nacionales. Los distintos dialectos del castellano o portugués hablados por personas indígenas constituyen **variantes minorizadas y subalternas**.

Como se puede colegir, la minorización y subalternización de una lengua o de una variante de una lengua es producto de un proceso político que afecta y condiciona la vida de sus hablantes. Así, mientras en Hispanoamérica el castellano es el idioma hegemónico por excelencia, en los Estados Unidos este mismo idioma constituye una lengua minorizada y subalterna, pese a tener cerca de seiscientos millones de hablantes en el mundo y poseer una rica y preciada literatura.

Cabe remarcar que la minorización y subalternización de un idioma o una variante no guarda relación con sus características intrínsecas ni con su riqueza estructural o como medio de significación, comunicación y producción de conocimiento y cultura, sino con la relación de poder que rige la interacción y comunicación entre sus hablantes. La visión predominantemente eurocéntrica de los sectores hegemónicos latinoamericanos y de sus gobiernos y academias, que resultan de la colonialidad del poder y del saber vigentes (Quijano, 2020), inciden en el carácter minorizado y subalterno de los idiomas indígenas.

3.5 Monolingüismo, lengua materna o primera lengua, segunda lengua, bilingüismo(s) y plurilingüismo(s)

El concepto de **monolingüismo** nos remite al uso de una sola lengua o idioma, sea por una persona o un determinado grupo histórico-social. Entrado el siglo XX, muchas comunidades indígenas en América Latina y el Caribe eran, sino totalmente, predominantemente monolingües, en tanto únicamente se comunicaban en el idioma heredado de sus mayores y hablado en los territorios que habitaban. En el siglo XXI, la situación es radicalmente diferente y el número de personas y comunidades monolingües ha disminuido drásticamente en favor de un mayor uso del castellano. En el plano nacional, el monolingüismo de lengua indígena es minoritario en todos los países; p.ej. en 2015 en México únicamente trece de cada cien hablantes de una lengua indígena no se comunicaba en castellano, hecho que contrasta con lo que ocurría hace cincuenta años cuando el monolingüismo en lengua indígena era mucho mayor (Inegi, 2016). Asimismo, en algunas comunidades sociolingüísticas de Guatemala, con mayor población, como la k'iche' y la q'eqchi', entre el 2002 y el 2018, el monolingüismo en lengua indígena habría disminuido de 28% a 13% y de 62% a 44%, respectivamente (Us, Mendoza y Guzmán (2021). Estos dos ejemplos evidencian que las lenguas indígenas siguen cediendo paso al castellano o al portugués, por la interrupción de la transmisión intergeneracional, gatillada por el racismo y la discriminación así como por el desinterés e incumplimiento del Estado de su propia normatividad relativa a las lenguas indígenas y a su promoción y uso.



La **lengua materna** o primera lengua es aquella en la cual las personas aprenden a hablar, entre los 0 y tres años, cuando en el seno de la familia todas y todos se comunican en un solo idioma. En otras palabras, la lengua materna o primera lengua es aquella a través de la cual las niñas y niños descubren que forman parte de una familia y una comunidad y aprenden que son parte de un grupo humano a la vez que aprenden a hablar (Berger y Luckmann, 1968). Así, por ejemplo, una familia guatemalteca monolingüe en q'eqchi' engendrará y criará hijas e hijos cuyo idioma materno o primera lengua será el q'eqchi'; del mismo modo que nacerán y crecerán niñas y niños monolingües castellanohablantes de madres y padres monolingües en castellano. Como veremos más adelante, esta distinción se enrarece y complejiza en contextos de bi y multilingüismo, mas aún en contextos donde deliberadamente se invisibiliza o niega la existencia de más de una lengua en una región o país determinado.

La **segunda lengua** es aquella que se aprende después de la primera. En América Latina, hasta mediados del siglo XX era frecuente que las niñas y los niños indígenas adquirieran su segunda lengua -el castellano o el portugués- al momento de ingresar al proceso educativo formal, sea desde los tres años, cuando los inscribían a la educación inicial, o a partir de los seis o siete, cuando su escolarización comenzaba con el primer grado de primaria. Actualmente, esto no siempre ocurre pues muchas niñas y niños son socializados sea de manera bilingüe -en lengua indígena y en castellano- o incluso por medio del castellano o español, cuando las madres y padres indígenas, aun siendo bilingües, optan por hablar a sus recién nacidos solamente en la lengua de poder. Los datos censales más recientes dan cuenta de una preocupante mayor o menor disminución del número de hablantes de lenguas indígenas en los grupos etarios de cero a tres, cuatro o cinco años, dependiendo del país (*cf.* p.ej. Us, Mendoza y Guzmán, 2021, INEI, 2018, Inegi, 2015).

Así como ocurre entre aquellas familias que, forzadas por las políticas adversas a la sostenibilidad de las lenguas indígenas, socializan a sus hijas e hijos en el idioma hegemónico, la apropiación de la segunda lengua, puede darse de manera informal o no formal, como ocurre, p.ej. con hablantes de guaraní y toba en la Argentina (Avellana, 2021). Esta apropiación informal ocurre cuando las niñas y niños aprenden este idioma por sí solos, interactuando con amigas y amigos que lo hablan más frecuentemente sea en una comunidad rural o en un barrio ciudadano, escuchando la radio, viendo la televisión y hoy también usando un dispositivo digital. También pueden aprender el idioma hegemónico en la escuela, cuando sus maestras y maestros recurren a metodologías de segundas lenguas.

En las últimas dos décadas se observa un uso distinto de los términos lengua materna y segunda lengua. Ello se da cuando, por motivaciones políticas, en el discurso reivindicativo indígena, lengua materna se vuelve sinónimo de lengua indígena o idioma originario, y, cuando, como resultado de ello, funcionarios e instituciones, por mala consciencia o corrección política, comienzan a equiparar dos términos que en rigor aluden a fenómenos y procesos distintos. Por razones diversas, muchas de las cuales



son de raigambre histórico-política, actualmente no toda persona que se autoidentifica como indígena habla el idioma de sus mayores y tiene como lengua materna la lengua hegemónica del país en el que habita; y si decide aprender la lengua patrimonial de su pueblo o comunidad, esta con el tiempo llegará a ser su segunda lengua, nunca su lengua materna. Por su parte, en Guatemala, donde el currículo nacional de comunicación y lenguaje incluye tres asignaturas, una por lengua -lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y tercera lengua (L3)- docentes y funcionarios a menudo equiparan L1 con español, L2 con un idioma maya y L3 con el inglés, basándose en el prestigio social y la hegemonía del castellano (López, 2021a). Como se puede suponer la realidad dista de ser esa, pues para muchas y muchos indígenas su L1 es un idioma maya, su L2 el castellano y su L3 el inglés u otra lengua extranjera, mientras que para la población de los sectores culturalmente hegemónicos la lengua maya siempre será la segunda lengua y el castellano la primera.

Bilingüismo es una noción que nos remite al uso de dos o más lenguas por una persona o por una sociedad determinada. Así, a aquella persona que habla dos o más lenguas se la denomina bilingüe. Asimismo, bilingüe es también aquella sociedad que comparte y usa dos o más idiomas a los cuales les asigna pesos e importancias comparables o no.

Dependiendo de la etapa de la vida en la cual se adquiere una y otra lengua, una persona puede ser bilingüe simultánea o bilingüe consecutiva. El bilingüismo simultáneo ocurre cuando la persona aprende a comunicarse en dos lenguas durante su socialización familiar; por ello, a los bilingües simultáneos también se los conoce como bilingües de cuna. Un bilingüe de cuna no tiene una sino dos lenguas maternas o dos primeras lenguas. En cambio en el bilingüe consecutivo sí es posible deslindar entre lengua materna y segunda lengua, en tanto esa persona aprende a hablar en una sola lengua entre los cero y tres años, para posteriormente aprender una segunda lengua, sea de manera informal o escolar.

Un bilingüe de cuna o simultáneo puede criarse en un hogar donde se hablan dos lenguas, sea que la madre y el padre sean bilingües y deseen que su hija o hijo también lo sea, o cuando los padres conforman un matrimonio mixto y la madre habla un idioma y el padre otro. Los casos de bilingüismo simultáneo de lengua originaria y castellano son más frecuentes que nunca entre las familias indígenas por el deseo de los padres de que sus hijas e hijos se apropien de la lengua hegemónica a la brevedad posible para que no sean objeto de discriminación y a la vez facilitar su ascenso social. Desafortunadamente, en muchos casos, sino en la mayoría, se trata de un estadio transicional entre la lengua indígena y el castellano y de un bilingüismo sustractivo y no aditivo, pues en la medida que se sabe y maneja más el castellano en el proceso se va abandonando el uso de la lengua indígena.

En América Latina y el Caribe muchas personas indígenas bilingües poseen un manejo diferenciado de las dos lenguas que conocen. En lo tocante a la lenguas originarias, hay



personas bilingües que únicamente recuerdan una lengua y ya no la hablan -los recordantes-; quienes solo la entienden cuando la escuchan pero tampoco la hablan -los bilingües receptivos-; y aquellos que usan una lengua en unas situaciones y no en otras y para cumplir unos fines y no otros -los bilingües activos, equilibrados y funcionales-. Salvo excepciones, no existen bilingües que manejen por igual sus dos lenguas y menos que las usen para cumplir todas las funciones y en todos los ámbitos sociales y de uso lingüístico.

Lo cierto es que el bilingüismo entre las personas y sociedades indígenas parece constituir un estadio transitorio de carácter generacional entre el monolingüismo en lengua indígena y el monolingüismo en la lengua hegemónica. Los resultados de los datos censales de al menos Bolivia, México y Perú señalan con claridad esta tendencia (INE, 2012, Inegi, 2015, INEI, 2018). Al respecto, la divergencia entre autoidentificación indígena y declaración de hablar una lengua indígena -p.ej. entre veinticinco millones y siete, respectivamente, en México-, corroborarían esta aseveración.

La jerarquización idiomática producto de la colonialidad del hablar determina que los idiomas subalternos tengan usos sociales e institucionales restringidos. En muchos casos, esta situación condiciona el uso que las personas indígenas hacen de la lengua de sus mayores, generando gradualmente erosión de la lengua y restricción gradual y progresiva de sus ámbitos sociales de uso.

La colonialidad lingüística también se expresa en la valoración que se le otorga al bilingüismo indígena cuando se lo compara con el bilingüismo de élite, o como se le llama en Colombia el bilingüismo de la mayoría; el primero se subestima y hasta sanciona y prohíbe, mientras que el segundo se sobrevalora, recompensa y hasta premia y se busca emular (López, 1990, Mejía, 2006). Recientemente, algunos países en su afán por promover el aprendizaje del inglés como idioma de la globalización han establecido programas de bilingüismo (sic), de espaldas a la complejidad lingüística nacional y en referencia solo al inglés y al castellano. Así, en Colombia el Programa Nacional de Bilingüismo, vigente desde 2004, no hace referencia a los idiomas originarios ni los incluye. Esta visión restrictiva del bilingüismo deriva de una comprensión distorsionada de las relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades que existen en Colombia (Mejía, 2006).

Aun cuando, como se ha visto, el bilingüismo atañe el uso de dos o más lenguas, recientemente la legislación de algunos países recurre, sobre todo en el ámbito educativo, a la noción de **plurilingüismo**. Tales son los casos de Bolivia y México, donde se intenta dejar atrás la educación intercultural bilingüe (EIB); y, para marcar distancia política con el pasado reciente, hacen ahora alusión a una educación intercultural y plurilingüe. Por plurilingüismo educativo, en estos casos, se refieren al aprendizaje de la lengua materna, la lengua nacional u oficial de facto y el inglés u otra lengua extranjera. Sin embargo, no se precisa si estos tres idiomas, además de ser objeto de estudio, deben ser vehiculares y servir de medio de enseñanza de las distintas



materias del currículo escolar. Cabe recordar al respecto, que la EIB entraña tanto el aprendizaje como el uso de las lenguas indígenas y el castellano en las aulas y en la escuela y que este modelo no excluye el aprendizaje de una tercera lengua, como de hecho ya ocurre en distintos países, sino en la mayoría. La distinción entre lengua enseñada (objeto de estudio) y lengua de enseñanza (vehículo de educación o medio de instrucción) es clave en estos procesos educativos que buscan transformar el ethos monolingüe y monocultural que todavía predomina en la región.

3.6 Racismo, discriminación, lingüicismo y lingüicidio

Para Quijano, la raza es una construcción mental de la modernidad sin antecedente en el mundo antes de la invasión a América. Se concibe como el más eficaz instrumento de dominación social inventado en el tránsito del siglo XV al XVII, para justificar la superioridad de Europa sobre el resto de la población mundial e imponer una visión única del poder mundial capitalista, de la distribución del trabajo y del intercambio. Esa idea de raza, asociada a la capacidad cultural y mental de las personas, justificó la práctica colonial de dominación, humillación y explotación de las sociedades indígenas en América y tuvo una incidencia decisiva en la formación de los estados nacionales modernos (Quijano, 1992, 1999, 2000). Derivado de ello, el **racismo**, que marca las relaciones sociales cotidianas en la región, constituiría un constructo ideológico vinculado directamente con la historia de las relaciones de poder entre los sectores hegemónicos eurocentrados y las sociedades subalternas indígenas y campesinas de raigambre indígena; y, en tanto tal, la naturalizada racialización de las relaciones sociales e institucionales constituye una consecuencia de la colonialidad del poder. Este racismo genera y explica las múltiples desigualdades que en América Latina condicionan el bienestar y hasta la supervivencia de las personas y Pueblos Indígenas.

Desde ese orden de cosas, y a raíz del conflicto interétnico en Guatemala, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005, p.14) considera el racismo como “la ideología que sustenta la dominación étnica, a través de **hacer creer que las desigualdades entre los grupos son naturales**” (énfasis mío) o incluso culpa de los sectores subalternos. En el mismo sentido se expresó la Comisión para el Esclarecimiento Histórico al ver el racismo como expresión ideológica de colonización y subordinación (CEH, 1999). Desde esa perspectiva, en Guatemala, se define el racismo como:

[...] la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias, biológicas o culturales, reales o imaginarias, en provecho de un grupo y en detrimento del otro, **con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación**. Estas actitudes pueden expresarse como conductas, imaginarios, prácticas racistas o ideologías que como tales se expanden a todo el campo social formando parte del imaginario colectivo. Pueden **proceder de una clase social, de un grupo étnico o de un movimiento comunitario; o provenir directamente de las instituciones o del Estado**, en cuyo caso [...se habla] de racismo de Estado. (Casaús, 1992, pp. 28-29, mis énfasis).



En rigor, esta definición trasciende las relaciones entre ladinos⁶ e indígenas guatemaltecos y aplica en toda la región latinoamericana, donde el racismo nos remite a la denostación generalizada de aquellos otros diferentes. Esta valoración sustenta y justifica el sistema de dominación étnico-racial construido por los sectores hegemónicos, que se perciben a sí mismos como únicos herederos del legado colonial europeo; es decir, de la cultura occidental, el cristianismo y el castellano. En ese contexto de relaciones sociales racializadas, marcadas por el eurocentrismo, las jerarquías que se establecen entre las personas de uno u otro sector social, o de las sociedades que coexisten en un mismo país, se extienden a los conocimientos, saberes, formas de vida, prácticas sociales y culturales y a las lenguas que hablan. De ahí que líneas arriba se hablase de lenguas y conocimientos hegemónicos -los de origen colonial- y lenguas y conocimientos subalternos -los indígenas u originarios-.

El racismo se manifiesta en la **discriminación** étnico-racial, la cual se refiere al trato desigual y deshumanizante que se hace a una persona o a un grupo histórico-social por su filiación étnica, raza, cosmovisión, forma de vida, vestimenta, nivel educativo, expresiones culturales y lengua(s). Existen otras formas de discriminación asociadas a la étnico-racial, como aquellas motivadas por razones sexo-genéricas, religiosas e ideológicas.

Según las Naciones Unidas la discriminación es:

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Naciones Unidas, 1965, Art. 1º).

La consecuencia del ejercicio prolongado y sistemático de la discriminación étnico-racial conduce a la desigualdad económica, social, política y cultural.

A raíz de la re-emergencia indígena de las últimas décadas, resultante de los procesos de etnogénesis que experimentan muchas personas y colectivos indígenas, a menudo se escucha a miembros de los sectores hegemónicos referirse a un “racismo al revés”, supuestamente perpetrado en su contra por algunos miembros de los sectores subalternos. Al respecto, cabe precisar que el racismo se manifiesta solo cuando las valoraciones, reales o imaginarias, de las diferencias se traducen en desigualdades, las que a su vez configuran un sistema de dominación, humillación y explotación. Si los indígenas explotaran, humillaran, oprimieran a los mestizos o ladinos y generaran un

⁶ En Guatemala, Honduras y otros lugares de Centroamérica se conoce como ladino al poblador de origen blanco o mestizo que habla castellano así como también al individuo que se ha asimilado culturalmente e hispanizado.



sistema de dominación en su contra sí se podría hablar de racismo (Casaús, 2017). “Entonces, el racismo a la inversa es falso. [...] Si no se dan estas condiciones, no hay racismo” (Casaús, 2017, s.p.). Desde otra cantera pero en la misma línea, Yasnaya Aguilar, lingüista ayuuk, sostiene que un racismo inverso solo sería posible si se diera la situación contraria a la que han vivido las personas discriminadas por siglos:

que la población blanca hubiera sido esclavizada, que no hubiera podido tener acceso a universidades, que se hubiera traficado con ellos y que el canon de personas fuera de personas no blancas y que los puestos de poder fueran ocupados por personas no blancas. (Aguilar, 2020)

Como se ha sugerido, la colonialidad del poder, del saber y del ser tiene su correlato de colonialidad del hablar o colonialidad lingüística que incide en el discrimen que sufren los hablantes de lenguas indígenas sea por no hablar el castellano o el portugués, o porque en su uso del idioma ajeno se refleja tanto su condición de indígenas como de hablantes de un idioma originario. Si bien en unos países más que en otros, a través de toda la región las y los hablantes de lenguas indígenas son objeto de vejámenes de distinta índole por parte de quienes hablan castellano. Esta situación está tan naturalizada que incluso puede determinar que en una comunidad indígena se den formas veladas de discriminación contra sus miembros monolingües de lengua originaria o frente a quienes tienen un manejo limitado de la lengua hegemónica y son bilingües incipientes.

La discriminación lingüística en Colombia se expresa en la imposición del español y en la desaparición consumada de algunas lenguas indígenas, las cuales se extinguieron por la exterminación o la asimilación de sus hablantes “[...] en el nivel más bajo posible de la sociedad, como fue el caso de quienes hablaban muisca que fueron, [...] asimilados como jornaleros, obreros no calificados, empleadas del servicio doméstico o en empleos similares” (Pardo, 2007, p. 17). A ello se añade el incumplimiento de lo dispuesto por la constitución de 1991, pues aún los indígenas colombianos deben hablar español para relacionarse con los organismos gubernamentales en sus propias regiones.

Es más, los funcionarios –médicos, odontólogos, empleados de las alcaldías, gobernaciones, etc.- se quejan con frecuencia del bajo nivel de español que hablan los indígenas en sus regiones y no se cuestionan [...] que ellos deberían por lo menos intentar aprender los idiomas de las regiones donde operan. Los programas de enseñanza de lenguas indígenas para funcionarios estatales y privados son prácticamente inexistentes; de hecho los cursos de lenguas indígenas sólo se dan en algunas universidades. (Pardo, 2007, p. 18)

Respecto de la discriminación lingüística en el ámbito educativo, se afirma que no existe una consciencia generalizada de la gran diversidad lingüística colombiana y este tema no forma parte de los currículos de lenguaje ni tampoco se discute cuando se abordan



tópicos relacionados con el respeto al otro (Pardo, 2017). Lo mismo se podría decir de la mayoría de países de la región, pues quien egresa de la secundaria e incluso de la universidad no recibe clases vinculadas con este asunto ni menos es motivado para aprender un idioma indígena. La diversidad lingüística es invisibilizada por el currículo nacional y no se aborda en las asignaturas de comunicación y lenguaje, ciencias sociales y formación ciudadana.

Los estudiantes hablantes de lenguas indígenas también son discriminados cuando no se les permite aprender el castellano como segunda lengua. Esta lengua se les impone como si se tratara de su primer idioma o lengua materna. En los programas de EIB, la asignatura de lengua indígena se reduce a los primeros grados de la escolaridad formal y a la apropiación de la lengua escrita, sin que los idiomas indígenas se usen como medios vehiculares de la educación. Se llega al extremo de que los contenidos curriculares vinculados con la cultura indígena se impartan en español (Pardo, 2017).

Situaciones comparables se observan en Santiago del Estero en la Argentina (Albarracín y Alderete, 2005), donde no solo el quechua conserva espacios de uso sino además se habla una variante particular del castellano. Ahí todavía en 2005 los funcionarios del ministerio de educación provincial, la universidad, los docentes y sus formadores se abstraían de la responsabilidad que tenían frente a la diversidad cultural y lingüística de su país y provincia e imponían una educación homogénea y una enseñanza del castellano que distaba de reflejar los usos regionales y sociales de esta lengua. Esto se daba en un contexto en el cual once años antes la Constitución argentina había reconocido los derechos de los indígenas a la EIB. Además de discriminar a los estudiantes portadores de estas diferencias idiomáticas e imponerles formas de hablar diferentes a las propias, la institucionalidad y la academia provincial también manifestaban su racismo lingüístico ante quienes se dedicaban al estudio e investigación de la diversidad lingüística (Albarracín y Alderete, 2005).

Como se puede apreciar, el racismo y la discriminación lingüística en la Argentina se expresa en los niveles macro, meso y microsociales. Un estudio realizado en Buenos Aires, en escuelas donde estudian hijas e hijos de migrantes bolivianos y paraguayos, develó que ante la discriminación y violencia simbólica de la que son objeto, estos estudiantes deben negociar “[...] sus condiciones de existencia enfrentando acciones y discursos que los excluyen” (Brusco, pp. 9). La escuela impone una representación de las y los bolivianos que niega y desvaloriza sus características identitarias y culturales. “En el lenguaje y las formas del habla se juega un delicado equilibrio donde la cohesión y corrección social y lingüística no deberían ser la divisa de la discriminación y desjerarquización del otro” (Brusco, 2009, pp. 9).

En referencia a Guatemala, donde, como se ha visto, el castellano es el idioma del poder político y de las transacciones económicas, además de idioma oficial, reconocido constitucionalmente, y donde persiste un alto grado de monolingüismo en lengua indígena, Giracca (2008, pp. 307) observa que:



Para adaptarse y sobrevivir dentro de las corrientes complejas de la Nación/Estado, la organización social de cualquier comunidad [indígena] requiere que por lo menos algunos de sus miembros tengan destrezas de comunicación en [castellano..., pues] todos los servicios públicos que ofrece el Estado son en castellano, ignorando [las] culturas e idiomas [indígenas]. Tal es el caso de la educación que, a pesar de que se han llevado a cabo algunos esfuerzos por implementar la educación intercultural bilingüe, no han sido del todo suficientes ni exitosos. Igualmente se han hecho intentos, aunque muy débiles, por introducir la interculturalidad como parte del imaginario de país, esa visión incluyente y respetuosa de la diversidad cultural, capaz de trazar conjuntamente el camino a la construcción de una nación auténticamente plural.

En este marco y en la sistematización y análisis de un programa especial de becas dirigido a asegurar el acceso, la permanencia y titulación de estudiantes mayas a la educación superior, esta misma investigadora destaca que es necesario asegurar que los becarios se sientan seguros y motivados así como que reciban apoyo psicológico, pues “[...] el ambiente en las universidades privadas, sobre todo de la capital, resulta, muchas veces, ser hostil. El nivel de racismo es alto y la discriminación histórica marca muchas veces la conducta de compañeros y catedráticos” (Giracca, 2008, pp. 313).

Por su parte, en una investigación realizada en dos municipios del estado de Guerrero, en México, se detectó que algunos náhuatlhablantes dejaron de usar la lengua originaria “por pena o miedo a la discriminación y la burla”, aun cuando se identificaban con ella como marcador de su identidad; estas mismas razones fueron esgrimidas por aquellos pobladores indígenas que decidieron no aprender el náhuatl (Hidalgo y Pineda, 2014, pp. 33). Del mismo modo, se observó en escuelas urbanas de la Ciudad de México, a las que asisten estudiantes indígenas que trabajan y estudian; y que ellas y ellos, siendo hablantes de un idioma indígena, lo niegan o esconden para evitar la discriminación de sus compañeras y compañeros e incluso de sus docentes. En la investigación referida, la legitimación de las actitudes discriminatorias de los estudiantes no eran motivadas únicamente porque ellas y ellos hablaban un castellano diferente, sino también por lo que se consideraba mal olor y hasta porque en la escuela hubo una epidemia de pediculosis. A partir de sus hallazgos, los investigadores sugieren que los temas de discriminación y racismo deben abordarse en todo programa de formación docente, pues a menudo a las y los estudiantes indígenas también se les atribuyen condiciones de discapacidad cognitiva (Hernández-Rosete y Maya, 2016).

La situación puede adquirir ribetes más trágicos cuando hablar un castellano divergente del estándar es utilizado para acusar a una persona de terrorista y comunista, como desafortunadamente ocurre todavía en el Perú. Así sucedió el 2020, a raíz de una clase en televisión del programa nacional “Aprendo en casa”, para estudiantes del último año de la educación secundaria. La clase versaba sobre la discriminación lingüística y se basó en un video sobre la variación del castellano en el Perú, producido por una



prestigiosa universidad limeña con apoyo de una agencia de cooperación internacional. El video daba cuenta de que las variantes del castellano peruano son diferentes por los rasgos que las distinguen entre sí y que su valoración “[...] como incorrectas o inferiores resulta de su asociación con los grupos menos favorecidos, mientras que la consideración de la variedad estándar como correcta o superior es resultado de su asociación con los grupos con mayor poder de nuestra sociedad” (Mineduc, s.f., Pérez, 2004, Andrade y Pérez, 2009). Esta mera aseveración mereció acérrimas críticas de los sectores más conservadores de la sociedad peruana que acusaron al Mineduc de oponer unos peruanos a otros, fomentar la lucha de clases y favorecer a los terroristas (El Montonero, 2020, Mariátegui, 2020). El caso adquirió tal magnitud que recibió la atención del Washington Post (Rodríguez, 2020), así como la reacción de los docentes de lingüística de la universidad en cuestión (Facultad de Letras y Ciencias Humanas, 2020).

Este incidente, lejos de ser anecdótico, no es sino producto del racismo estructural peruano, soterrado o abierto, que existe en contra de quienes sienten y piensan de manera diferente y lo expresan a través de la(s) lengua(s) que habla(n). Hablar un castellano divergente del estándar o un idioma indígena ha sido motivo de sanción social e incluso física desde que el idioma peninsular se impusiera. Hasta entrado el siglo XX, en las escuelas andinas del Perú se castigaba de diversas formas a quienes hablaban aymara, colocándoles ahí en la boca o exigiéndoles una multa, como ha ocurrido también en otros lugares de América Latina con las niñas y niños hablantes de idiomas indígenas para forzar y acelerar su castellanización o portugueñización.

La recurrente discriminación lingüística puede ser de tal magnitud y llegar incluso al ámbito político, como cuando dos presidentes del congreso peruano, en épocas distintas (2006 y 2021) sancionaron públicamente e impidieron que dos colegas suyas, elegidas democráticamente, y un primer ministro hicieran uso del quechua en las sesiones plenarias, aun cuando esta lengua es oficial desde 1975, y ostenta rango constitucional desde 1990. A ello se suma que en 2017 un proyecto de ley escrito en quechua para oficializar el Día de las Lenguas Indígenas fue rechazado en primera instancia por no estar escrito en castellano (Palomino, 2021). La excusa en los tres casos fue el uso del quechua fuera de sus regiones o territorios de uso; perdiendo de vista que uno de los distritos de Lima metropolitana se ha convertido en la circunscripción político-geográfica con el mayor número absoluto de quechuhablantes a nivel nacional (INEI, 2018).

En 2021, el racismo y la discriminación lingüística en el Perú se hicieron aun más evidentes, a raíz de la elección de un profesor rural como presidente de la república y de la aparición pública de su esposa, pues los dos en su habla hacían uso de pronunciaciones, giros y expresiones divergentes del castellano estándar. La descalificación de ese otro diferente y que también habla de forma distinta fue frecuente en la prensa y televisión limeñas y más aún en las redes sociales. En rigor, esas elecciones presidenciales estuvieron marcadas por un descarnado racismo, la discriminación y el menosprecio por parte de los sectores culturalmente hegemónicos



en contra de los históricamente postergados y desfavorecidos por las políticas nacionales que ocupan las periferias urbanas y las áreas rurales. Tal coyuntura desnudó “[...] los invariantes de nuestra estructura social, económica, cultural y política, el racismo de *raza* y de clase, causando una tensión social muy intensa, exacerbada aún más por intransigencia de los grupos antidemocráticos” (Villasante, 2021), que se negaban a aceptar los resultados electorales y querían impedir a toda costa que el profesor Castillo asumiera el poder.

Tales actitudes se reprodujeron a fines de 2022 y en los primeros meses de 2023 en el marco de la crisis política desatada por la interrupción del mandato del profesor Castillo y la sucesión constitucional. La toma del poder por la ex vicepresidenta motivó protestas masivas sobre todo en las regiones donde la población indígena y campesina, aymara y quechuahablante es mayoritaria. La numerosa presencia de población andina en el centro de la ciudad de Lima motivó airados repudios de los sectores más favorecidos de la sociedad limeña, en los cuales afloró una vez más el racismo y la discriminación hacia los manifestantes, no solo tildándolos de comunistas y terroristas sino también despreciándolos públicamente por su fenotipo, vestimenta, manera de hablar y sus expresiones culturales. Por su parte, los órganos gubernamentales respondieron con violencia, lo que resultó en la muerte de más de 70 personas, la mayoría indígenas hablantes de aymara o quechua. La violación de los derechos humanos de los manifestantes mereció comentarios sancionatorios en el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), cuya sección de conclusiones y recomendaciones, informa sobre un:

[...] deterioro generalizado del debate público con una fuerte estigmatización por factores étnicos-raciales y regionales, mediante mensajes que aluden a las personas indígenas y campesinas como “terroristas”, “terrucos”, “senderistas”, “cholos”⁷ o “indios”, entre otras formas despectivas. Estos mensajes no son inocuos, por el contrario, contribuyen a la creación de un ambiente de permisividad y tolerancia hacia la discriminación, estigmatización y violencia institucional en contra de esta población. (CIDH, 2023, p. 101, acápite 292)

Históricamente en el Perú, desde los inicios del siglo XX en el marco de la República Aristocrática, que actuó de espaldas a los Pueblos Indígenas, se impuso la ideología del monolingüismo en castellano como el ideal para lograr unificar el país cultural y lingüísticamente. Luego de un breve período que podría calificarse como de indigenismo de Estado (1920-1940/1950), el centralismo se agudizó e impuso la etnocéntrica visión limeña o capitalina sobre el resto del país, invisibilizando las zonas con predominante población indígena y llegándose incluso a denominar al sur andino como la “mancha

⁷ En el Perú, la palabra *cholo* posee una ambivalencia semántica. Es utilizada para referirse de forma peyorativa a las personas mestizas y en casos también a las andinas, pero también puede ser usada como una expresión de cariño, usualmente en diminutivo. El uso mayoritario sobre todo por parte de los sectores hegemónicos de la costa peruana es de discrimen en contra de los sectores mestizos e indígenas principalmente en las ciudades.



india”⁸ (Fuenzalida, 1970, pp. 37). Tal centralismo estuvo marcado por un profundo desprecio hacia las sociedades indígenas, que estuvo influido por la visión binaria de origen colonial de civilización y barbarie.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) dio a conocer la persistencia de este quiebre y polarización de la sociedad peruanas’, al investigar y analizar los luctuosos sucesos ocurridos entre 1980 y 2000, a raíz del conflicto armado interno. En este contexto, se afirmó que el ocultamiento de su origen étnico por quienes hablan un idioma indígena “refleja la persistencia de la discriminación étnica y el racismo de origen colonial” (CVR, 2003, pp. 35). También destacó que el racismo es responsable de que las diferenciaciones de poder, riqueza, estatus u origen geográfico se superpongan y conviertan en categorías de supuesta inferioridad o superioridad. Esta jerarquización vinculada con el racismo predominante en la sociedad incidió en que se subestimara la condición de ciudadanos de los miles de quechuahablantes víctimas de este conflicto. Como afirma la CVR:

El peso del componente étnico y racial se observa tanto en las causas históricas del conflicto [...] como en el plano más inmediato de las percepciones y comportamientos cotidianos de los diferentes actores implicados directa e indirectamente. Se trata de un factor que estuvo presente a lo largo del conflicto, pero sobre todo de manera oculta. Sólo en aquellos momentos en que se ejerció la violencia física, la discriminación afloró de manera más abierta, cubriendo de esa forma a los asesinatos, torturas y violaciones con una carga explícita de violencia simbólica. Muchas veces, las diferencias étnicas y raciales –convertidas en criterios de naturalización de las desigualdades sociales– fueron invocadas por los perpetradores para justificar las acciones cometidas contra quienes fueron sus víctimas. (CVR, 2003, pp. 104-105)

A través de numerosos testimonios, la CVR, pone en evidencian cómo los diferentes actores del conflicto reprodujeron el racismo anti-indígena. Las denominaciones “indio”, “cholo”, “serrano” y “chuto” fueron usadas recurrentemente con el fin de discriminar étnicamente y deshumanizar a quienes integraban el bando opositor y, a la vez, marcar jerarquías socioracializadas entre distintos sectores sociales. “Son múltiples los casos reportados a la CVR que mencionan la discriminación ejercida por parte de los miembros de las fuerzas del orden en contra de los campesinos quechua hablantes residentes en las zonas del conflicto” (CVR, 2003, pp. 113).

La CVR concluyó que el conflicto armado interno reprodujo las brechas étnicas y sociales que afectan al conjunto de la sociedad peruana, dado que las consecuencias de la violencia fueron mayores entre la población indígena, pobre y rural, y que el 75% de las víctimas de Sendero Luminoso, de los agentes del Estado y de los Comités de Autodefensa estuvo constituido por quechuahablantes. En contraste, entre los

⁸ En los cinco departamentos que conforman esta región, la población indígena es mayoritaria: en Apurímac, 70%, Puno, 68.93%, Huancavelica, 64,5%, Ayacucho, 62,7% y Cusco, 55,2% (INEI, 2018).



terroristas la proporción de quechuahablantes fue minoritaria, pues generalmente se trataba de “[...] jóvenes mestizos de origen provinciano, con altos niveles educativos y expectativas sociales incumplidas, recientemente descampesinados y desindianizados” (CVR, 2003, pp. 32-148).

El racismo y la discriminación fueron inmanentes a las prácticas de violencia de todos los actores, aflorando sobre todo en los momentos en que se ejerció la violencia física, mediante categorías raciales [... Del mismo modo,] los actores desarrollaron e implementaron procedimientos de selección de sus víctimas basados en criterios raciales, que reprodujeron las brechas étnicas y aumentaron las distancias sociales, incrementando el clima de violencia. (CVR, 2003, pp. 159-160)

Una de las lecciones que esas dos décadas arrojaron en el Perú es que la reconciliación nacional pasa indefectiblemente por la creación de una identidad colectiva que acoja a todos los peruanos y que acepte como positivas las diferencias culturales y lingüísticas; lo cual requiere un empeño nacional de lucha contra todo rezago de discriminación étnica y racial. Como se ha visto, la situación de los demás países de América Latina y el Caribe no es tan distinta y también podrían citarse extractos del informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala (1999) o de los reiterados manifiestos del Movimiento Zapatista en México. No resulta exagerado afirmar que el racismo y la discriminación forman parte de la memoria colectiva de todos los Pueblos y Naciones Indígenas de la región. No puede ser de otra forma, pues solo en Guatemala los muertos ascendieron a más 200.000, de los cuales un 83% era Maya; a ellos se sumaban entre 50.000 y 100.000 refugiados, la mayoría en el extranjero (CEH, 1999).

El racismo lingüístico ha sido definido como *lingüicismo*, por la lingüista y educadora finlandesa Tove Skutnabb-Kangas (1988, pp. 13), como el conjunto de “ideologías, estructuras y prácticas que se utilizan para legitimar, efectuar y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que se definen sobre la base de la lengua” (Skutnabb-Kangas, 1988, pp. 13). Según esta autora, el lingüicismo constituye un concepto análogo al racismo, al sexismo, al clasismo, se entreteje con ellos y puede referirse tanto a las lenguas como a sus hablantes.

Uno de los efectos del racismo y el lingüicismo sería el *lingüicidio* (Skutnabb-Kangas y Philipson, 1986), descrito como el exterminio de las lenguas en correspondencia al etnocidio y al genocidio. Pero, mientras que el genocidio alude a la aniquilación física, el etnocidio y del lingüicidio remiten al exterminio de una historia común y a la desaparición del sentido de pertenencia de una comunidad determinada, así como a la extirpación de su lengua. Por factores externos de naturaleza política, la lengua se olvida, se silencia y extingue y los hablantes o sus descendientes son asimilados por la cultura hegemónica y las formas de pensar, sentir y actuar de los sectores dominantes. En otras palabras, experimentan un cambio cultural y una mudanza lingüística. El lingüicidio se consuma cuando “[...] TODOS los hablantes de una determinada lengua



experimentan la pérdida de su lengua” (Skutnabb Kangas y Philipson, 1996, pp. 667, énfasis del original).

Factores detonantes del lingüicismo y lingüicidio son las políticas gubernamentales respecto no sólo de las lenguas indígenas, sino también y sobre todo de las sociedades que las hablan. Desde esa perspectiva, las decisiones que se toman en materia económica, política, social, educativa, sanitaria y cultural se entretajan con los factores de racismo, discriminación, racismo, lingüicismo y lingüicidio.

3.7 Vitalidad lingüística, amenazas, silenciamiento y reversión del cambio lingüístico

La **vitalidad lingüística** se vincula con la fortaleza y el estado de salud de una lengua (Moseley, 2010) así como con el uso real que de ella hace su comunidad de hablantes, en particular sus hablantes nativos -quienes la tienen como L1 y la hablan fluidamente- (Mounin, 1979). Una lengua indígena es considerada vital cuando sus hablantes la usan en todos los dominios sociales vinculados con su cosmovisión y cultura, y para todas las funciones sociales e institucionales que el pueblo que la habla requiere para reafirmarse como tal y asegurar su continuidad. Una cuestión clave al respecto se vincula con las actitudes que los hablantes tienen frente a su lengua y con la valoración que le dan.

Cuando un idioma pierde vitalidad y se deja de hablar, por la interrupción de la transmisión intergeneracional, se la considera como una **lengua amenazada** que está en camino a su silenciamiento o extinción. Las **amenazas que se ciernen sobre las lenguas** pueden ser externas o internas. Entre las externas se encuentran la expoliación territorial, la contaminación de las aguas, la deforestación y, en general, el deterioro de su hábitat; el racismo estructural y la discriminación social e institucional; el dominio militar; la explotación económica; la opresión cultural, lingüística y religiosa, la educación asimilacionista y homogeneizante y el bombardeo de los medios masivos de comunicación y de los medios electrónicos (Hale, 1992); mientras que entre las internas destaca la actitud negativa de las comunidades minorizadas y subalternas hacia sus propios idiomas.

Estos factores externos e internos están estrechamente interrelacionados entre sí e inciden en las decisiones, conscientes o no, que toman las familias y comunidades de interrumpir la transmisión intergeneracional de sus conocimientos, lenguas, historias, costumbres y tradiciones y de emprender la **mudanza** hacia el castellano o portugués. La interrupción de la transmisión intergeneracional no solamente debilita las lenguas sino que las lleva al **silenciamiento**. cuando las generaciones más jóvenes prefieren hablar la lengua hegemónica, la lengua subalterna es hablada únicamente por las personas de mayor edad y comienzan a morir sus últimos hablantes. Tal es el caso, p. ej., del siapedee, lengua de los Embera asentados en el Ecuador: a 2005 se encontró que ninguna persona entre los cero y dieciocho años hablaba la lengua porque los padres ya no la transmitían a sus hijos, porque la consideraban inferior al castellano y en muchos casos tampoco la hablaban; los padres de entre veinte y cincuenta años



entendían el siapedee pero no podían comunicarse en ella y los hablantes que quedaban eran ya mayores de cincuenta años (Gómez, 2008).

Aunque la reafirmación y re-etnificación indígena son evidentes, todavía muchos indígenas asocian su posición social y económica desfavorecida con sus cosmovisiones, conocimientos, culturas y modos de vida, llegando a creer que no vale la pena conservar sus lenguas. Abandonan sus idiomas y culturas con la esperanza de superar la discriminación, mejorar su condición económica, incrementar sus posibilidades de ascenso social, o simplemente asimilarse al mercado global en condiciones desfavorables. Más temprano que tarde, caen en cuenta que aun hablando en castellano o portugués la discriminación se reinventa, reproduce y continúa, pues en rigor no es un asunto de lenguas sino de sus hablantes y sociedades.

La comisión de expertos de la Unesco ha identificado seis **factores que inciden en la vitalidad** de las lenguas amenazadas: (i) la transmisión intergeneracional, (ii) el número absoluto de hablantes, (iii) la proporción de los hablantes en relación con el total de la población nacional, (iv) los cambios en los dominios de uso, (v) las respuestas ante los nuevos dominios de uso y los nuevos medios de comunicación, (vi) la disponibilidad de materiales para la enseñanza de lenguas y la apropiación de la lengua escrita, (vii) el tipo y calidad de la documentación, y (viii) las actitudes y políticas lingüísticas gubernamentales e institucionales, incluyendo uso y estatuto oficial (Mosley, 2010, pp. 5). De ellos, el más relevante es el referido a la transmisión intergeneracional (Fishman, 1991, 2001).

En el caso de los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe, no todos estos criterios tienen igual peso. Lo revisado aquí hasta el momento, pone de relieve que la transmisión intergeneracional (i) es fundamental y la que cobra mayor peso en el análisis. En segundo lugar, estarían la actitud y políticas gubernamentales (viii); en el tercero los cambios en los dominios de uso (iv) y las respuestas ante los nuevos dominios de uso y los nuevos medios de comunicación (v). En ese orden, esos cuatro factores son clave en tanto vinculados directamente con la comunidad de hablantes y su agencia.

Puede llamar la atención que entre estos cuatro factores se incluya la acción gubernamental e institucional. Al respecto, cabe advertir que, en la mayoría de casos, los cambios de política y de actitud frente a los pueblos minorizados, si bien anclados en legislación y normatividad, no constituyen concesiones gubernamentales sino más bien conquistas de los Pueblos Indígenas y de sus organizaciones, los cuales con su agencia han bregado por décadas reclamando sus derechos humanos tanto a nivel nacional como internacional.

En cambio, el factor referido a los materiales educativos (vi) y a la documentación de la lengua (vii) pertenecen más bien al ámbito de las iniciativas y acciones de actores externos y de la visión que tienen sobre la lengua y su vitalidad. Respecto de los



materiales educativos, es necesario referirse a la evidencia regional e internacional sobre las limitaciones de la educación formal y la escuela para, por sí solas, asegurar el mantenimiento de una lengua amenazada y menos aun para revertir el cambio lingüístico (Fishman, 1991, 2001, Hornberger, 1996, 2008). Como se ha señalado, reiteradamente si madres, padres y abuelos ya no crían a sus hijas e hijos recurriendo a sus lenguas, la escuela poco puede hacer.⁹ En América Latina y el Caribe las marcadas brechas entre la retórica legal respecto a la EIB y su efectiva aplicación en aula, derivadas de su cobertura y financiamiento limitados, inciden sobre manera en estas limitaciones. Tampoco ayuda la falta de docentes hablantes de un idioma originario con la formación requerida para hacer que este modelo educativo propicie un verdadero bilingüismo aditivo y no sustractivo como hasta ahora. Al respecto, resulta también interesante anotar que, a nivel global, de las 7,168 lenguas habladas, solo 351 son utilizadas como lenguas de instrucción y adicionalmente únicamente 336 se enseñan como una asignatura (Unesco, 2022).

Por lo demás, y siguiendo las prácticas de las sociedades industrializadas y una visión darwinista de las lenguas y sus usos, los estados y la cooperación internacional parecen poner exacerbada atención en la escuela y la lengua escrita, sin necesariamente reconocer las especificidades de las lenguas amerindias, su carácter eminentemente oral y otras características directamente vinculadas con la cosmovisión y la cultura compartidas por los pueblos que las hablan. No cabe duda, sin embargo, que dado el prestigio que la escuela tiene para la propia población indígenas, hay que asignarle un papel de apoyo en el proceso, a sabiendas que los actores fundamentales son la familia y la comunidad indígenas. El mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, en rigor, se sustenta en su uso cotidiano, formal e informal, en los hogares y en las comunidades que las sostienen, mas no únicamente en la escuela ni en la institucionalidad del Estado.

Cabe también preguntarse si el aprendizaje y uso escolar de las lenguas indígenas, al menos al principio, deba pasar indispensablemente por la vía escrita, ideología que hay hoy prima en el discurso linguopedagógico en todas partes. No es raro, al respecto, que las mayores contribuciones a la sostenibilidad de las lenguas indígenas que hoy hacen sobre todo las juventudes indígenas recurran a la lengua hablada o a una nueva oralidad, mediada por una escritura flexible y que refleja el habla, recurriendo además a medios y dispositivos digitales, como WhatsApp, Facebook, YouTube, TikTok, entre otros (López, Guarayo y Condori, 2021).

Desde esa misma perspectiva, es menester poner en cuestión los dos factores vinculados a la cuestión demográfica (ii y iii). El tamaño de la población guarda estrecha

⁹ Al respecto y con relación al contexto andino peruano, Rodolfo Cerrón-Palomino asevera que “Si los padres ya no transmiten las lenguas a sus hijos, la educación bilingüe poco puede hacer. La transmisión intergeneracional es la que da sustento y prolonga el uso de las lenguas, pues el contexto siempre es hostil y no favorece el cultivo de estas. Siempre se ha visto el uso de estas lenguas como un estorbo en el camino al llamado ‘progreso’” (PUCP, 2013, p. 5).



relación con el ecosistema en el cual una sociedad indígena desarrolla su existencia. Así una sociedad nómada que habita en ecosistemas frágiles como los de la floresta húmeda amazónica no puede tener cientos de miles de miembros y asentamientos de gran tamaño pues eso tendría efectos negativos sobre la conservación de su hábitat y la disponibilidad de los recursos -flora y fauna- necesarios para su supervivencia. Distinta es la realidad de las sociedades rurales agrícolas y sedentarias, asentadas en ecosistemas capaces de soportar la presencia de poblaciones más numerosas.

Pese a las diferencias precisadas, las escalas internacionales de vitalidad ponen un acento exagerado en el tamaño de la comunidad lingüística y parece existir consenso en que toda comunidad idiomática con menos de mil hablantes está condenada al silenciamiento de su lengua patrimonial y a la adopción de la lengua hegemónica como propia. Sin embargo, existen casos que contradicen esta lectura. Por ejemplo, en 1996, los Araona eran aproximadamente ochenta pero constituían uno de los pueblos con mayor lealtad lingüística y su lengua era considerada vital en comparación con las otras dos lenguas de la misma familia (Proeib Andes, 2000, González, 2011)¹⁰. Del mismo modo, los Kakinte en la Amazonía peruana son entre 220 y 273 pero su lengua es considerada vital y estable, en tanto sigue siendo utilizada por todas las generaciones como L1, pese a haber sido afectados por el conflicto armado (1980-1990); lo propio ocurre con los Saharanahua, cuya lengua es considerada vital y estable, pues todos sus miembros (573) la hablarían; estas dos lenguas cuentan con alfabetos consensuados con su población y con entre tres y seis intérpretes formados por el Ministerio de Cultura (Minedu, 2013. Etnologue, s.f., Mincul, s.f.). Por su parte, en 1992, en Venezuela, el makú, el sapé y el uruak estaban catalogados como vitales, pese a su limitado número de hablantes; 226, 25 y 39, respectivamente (Biord, 2021).

En contraste, de acuerdo al censo de 2012 el Pueblo Movima de la Amazonía boliviana está compuesto por 12.213 personas (Cedib, 2013), pero las niñas y niños son hablantes nativos de castellano, al igual que sus padres, y la lengua originaria es hablada únicamente por personas de avanzada edad (Etnologue, s.f.); en 2001 el 76,4% de la población Movima era monolingüe en castellano (Proeib Andes, 2001). Demodo comparable, la gran mayoría de la población Baure habría migrado al castellano, su actual lengua de uso predominante y lengua materna, pese a ser 2.319 en 2012 según el último censo (Cedib, 2013.); el 2012 solo 67 personas de edad avanzada hablaban la lengua originaria con fluidez, otros 500 eran bilingües pasivos y únicamente pocos niños sabían algunas palabras y expresiones básicas en baure (Crevels, 2012).

¹⁰ Según el Censo de 2002, los araonahablantes, de cuatro a más años de edad, eran 111. Emkow (2012) determinó que existían 140 hablantes, que el uso de la lengua originaria era vigoroso en el territorio; la comunicación cotidiana entre todos los araonas y en todas las situaciones era mediada por la lengua ancestral. De hecho, sólo pocos araonas tienen comunicación limitada en castellano. Según esta autora, el monolingüismo entre los araonas era favorecido por la lejanía geográfica, la poca interacción con otros grupos étnicos y la falta de servicios educativos por parte del gobierno; pocos eran quienes sabían castellano. En el Censo de 2012, los datos censales resultaron contradictorios, pues únicamente 228 personas se autoidentificaron como araonas pero 711 declararon haber aprendido a hablar la lengua en su niñez (INE, 2015, pp. 29-31).



En Guatemala ocurre algo similar con los Xinka; en el censo de 2018, 16.214 personas se autoidentificaron como tales, pero diversos estudiosos dan cuenta del silenciamiento del xinka, desde hace al menos tres décadas (Sachse, 2000, citada en Dary, s.f.); no obstante y en el marco del proceso de etnogénesis que experimenta la región y al parecer por la agencia de sus organizaciones etnopolíticas, el Censo 2018 arrojó como resultado que el 1% personas manifestara tener el xinka como lengua materna, frente al 0% registrado en 2002 (Us, Mendoza y Guzmán, 2021). Más allá de un deseo de hablar la lengua de sus mayores y de una expresión subjetiva de marcar su indigeneidad para reclamar otros derechos ante el Estado, es a todas luces improbable que en una década y media ciento sesentaidós personas hayan logrado tener el xinka como su lengua “materna”.

El indicador relativo a la relación entre la proporción de hablantes de una lengua originaria y la población total del país tampoco resulta determinante. En primer lugar, porque los países americanos son multilingües, las lenguas originarias se encuentran en unos territorios y no en otros, con escasas excepciones, y, además, por su propia condición de minorizadas y subalternas siguen siendo acorraladas y arrinconadas a cada vez menos espacios. Distinta sería la perspectiva si se considerase la relación entre sus hablantes y el o los municipios, las provincias, departamentos o estados en los que mayoritariamente habita esta población. Así, por ejemplo, en Ecuador, la población autoidentificada como Kichwa constituye el 7,3% de la población nacional y el 85,6% de la población indígena. Los Kichwa, si bien están presentes en gran parte del país, su núcleo poblacional se concentra en cinco provincias de la sierra y en otras tres de la Amazonía, A nivel nacional el censo 2010 registró 732.478 Kichwa de la sierra, de los cuales 591.448 eran kichwahablantes (INEC, 2010), mientras que en la Amazonía aproximadamente 109.000 personas hablan el kichwa (Flacso, s.f.). En total, los kichwahablantes representarían el 5% de la población nacional, pero a nivel provincial estos porcentajes se incrementan considerablemente, como, por ejemplo, en la provincia amazónica de Napo, donde los kichwahablantes constituyen el 55,9% de la población provincial; en Pastaza, el 38,4%, y en Orellana, el 31,1% (Flacso, s.f.). De analizarse la información a nivel subprovincial, por municipio o cantón, estos porcentajes seguramente se incrementarían.

La Unesco establece una **escala de riesgo o peligro** (Moseley, 2010, pp. 1-2)¹¹ de seis niveles, con base en la **transmisión intergeneracional**. Esta escala va de mayor a menor transmisión; así la lengua se considera:

¹¹ Esta escala ha sido adaptada en distintos países de América Latina, a veces en consulta con especialistas y líderes indígenas. Por ejemplo, en Colombia, se consideran los siguientes cuatro estadios (i) buena vitalidad, (ii) equilibrio inestable, (iii) serio peligro y (iv) casi extinta (Landaburu, 2016) o desde otra perspectiva tres: (i) fuertes y vitales, (ii) medianamente fuertes, y (iii) en peligro de desaparición (Bodnar, 2013); en México, también se han establecido cuatro niveles (i) riesgo no inmediato de desaparición, (ii) riesgo mediano de desaparición, (iii) alto riesgo de desaparición, y (iv) muy alto riesgo de desaparición (Embriz y Zamora, 2012); en el Perú, tres: (i) vitales, (ii) en peligro, y (iii) seriamente en peligro (Minedu, 2013); y en Venezuela, cuatro: (i) alta lealtad lingüística, (ii) mediana lealtad lingüística, (iii) baja lealtad lingüística y (iv) muy baja o nula lealtad lingüística (Biord, 2021).



- **A salvo (estadio 5)**, cuando es hablada por todas las generaciones y su transmisión es ininterrumpida.
- **Estable pero amenazada (estadio 5-)**, cuando la transmisión intergeneracional continúa. Es hablada por la mayoría de niñas y niños y por las demás generaciones, pero su uso en ciertos dominios sociales ha sido usurpado por otra lengua.
- **Vulnerable (estadio 4)**, muchos, pero no todos los niños y niñas o sus familias en determinadas comunidades hablan la lengua de sus mayores como lengua materna. Sin embargo, esto se restringe solo a ciertos dominios sociales; p.ej. el hogar, donde los niñas y los niños se comunican con sus padres y abuelos.
- **Claramente en peligro (estadio 3)**, cuando las niñas y los niños no adquieren la lengua de sus mayores como lengua materna en el seno familiar. La generación más joven que habla la lengua es la de los padres, quienes a veces pueden hablarla con sus hijas e hijos, pero estos les responde en la lengua hegemónica.
- **Severamente en peligro (estadio 2)**, cuando es hablada únicamente por las abuelas y abuelos así como por las personas de edad más avanzada. Las madres y los padres entienden la lengua, pero no la hablan entre ellos, ni tampoco con sus hijos, quienes sin embargo, podrían entenderla.
- **En peligro crítico (estadio 1)**, cuando sus hablantes más jóvenes son las abuelas, abuelos y personas de avanzada edad que hablan la lengua de manera esporádica y parcial mas ya no en las interacciones cotidianas. Estas personas de edad avanzada solamente recuerdan parte de la lengua pero no la usan cotidianamente pues quedan solo algunas personas con quien hablarla.
- **Extinta (estadio 0)**, cuando ya no queda nadie que hable o recuerde la lengua.

Como se puede colegir, en América Latina ninguna lengua indígena está totalmente a salvo y, como veremos más adelante, el número que se ubica en los cuatro últimos niveles va en aumento. El siglo XX y lo que va del XXI han sido testigos del debilitamiento, erosión, obsolescencia y silenciamiento de varias lenguas indígenas desde la Patagonia hasta Oasisamérica.

En otras palabras el proceso generacional de **mudanza lingüística**, por el abandono de la lengua de los mayores y la adopción del castellano o portugués como lengua de uso familiar y de crianza de las nuevas generaciones, puede ser revertido. Del mismo modo es posible hablar de **reversión del cambio lingüístico**, cuando se emprenden acciones dirigidas sea a fortalecer y potenciar una lengua vulnerable, definitiva, severa o críticamente amenazada, o incluso a reactivar una lengua que todos daban ya por silenciada. Tales procesos son definidos como de recuperación o rescate y de revitalización cultural y lingüística.

Parece aconsejable hablar del **silenciamiento** de una lengua, o de su condición “adormecida” o temporalmente inactiva (*dormant*) antes que sobre la muerte de una lengua o su extinción. Esto se debe a que en las últimas décadas en diversas partes del mundo lenguas que se daba por extintas han recuperado gradualmente su salud y han



comenzado a volver a ser habladas, gracias a la agencia de quienes se consideran sus herederos y de los apoyos técnicos recibidos para hacer tal empresa posible. En América Latina vienen ocurriendo algunos casos comparables de recuperación-reinvención de lenguas silenciadas, en contextos de reetnificación indígena o etnogénesis, donde la documentación es escasa, como p. ej. con el kunza o licanantay en el norte de Chile o el muchik, en la costa norte peruana. Estos dos idiomas indígenas se daban por extintos ya desde comienzos del siglo XX o finales del XIX, por carecer de hablantes (Peyró, 2015, para el kunza; Cerrón-Palomino, 1995, para el muchik). Con el empoderamiento étnico-cultural y el fortalecimiento identitario, en condiciones políticas favorables, hablantes específicos o grupos de ellos, han echado mano de lo que tenían a disposición para recuperar la voz y poco a poco convertirse en neohablantes de lo que para ellos es su lengua patrimonial, aun cuando en el proceso la fuerza del castellano sea innegable y permee la construcción de la vieja-nueva lengua indígena (Eloranta y Bartens, 2020 y Tavera 2022).

3.8 Política y planificación lingüística

La noción de **política lingüística** nos remite a las acciones que un Estado o una comunidad lingüística toma o no respecto del uso de una lengua. En América Latina y el Caribe, históricamente estas políticas pueden ser de:

- a. Asimilación, forzosa o benigna, que se traduce en castellanización o portugueñización de las poblaciones indígenas.
- b. No intervención, o de “dejar hacer y dejar pasar”, lo cual favorece el estatus quo, en detrimento de las lenguas minorizadas y subalternas. Estas políticas también conducen a la homogeneización lingüística en aras de una lengua y cultura nacionales consideradas como las representativas de la nación.
- c. Archivística, que concibe las lenguas minorizadas únicamente como parte del patrimonio cultural inmaterial que es necesario documentar y registrar por todos los medios posibles antes de que se pierdan sus últimas huellas.
- d. Estatus legal diferenciado, para promover y permitir la coexistencia de las distintas lenguas habladas en un país o en una región del mismo, sobre todo en algunos espacios públicos, como la educación y la salud.
- e. Reconocimiento nacional, co-oficial u oficial de las lenguas originarias, hecho que comenzó a ocurrir en la región desde 1985, con la adopción por los estados del pluralismo cultural, en respuesta a la reclamaciones étnico-políticas indígenas.¹²
- f. Promoción del uso social e institucional de las lenguas minorizadas y subalternas, a nivel nacional, buscando incidir también en las actitudes y valoraciones de los sectores hegemónicos y de esta forma avanzar en la construcción social de un ethos multilingüe.

Al respecto y luego de una revisión de lo ocurrido en distintos países respecto de la relación entre las lenguas minoritarias y la lengua “nacional”, Cobarrubias (1983, pp. 71) considera que históricamente el Estado ha aplicado las siguientes políticas con las

¹² Para entonces, el quechua ya había sido declarado lengua oficial del Perú. Ello se dio en 1975 en el marco de un proceso complejo e integral de reformas estructurales.



lenguas minoritarias o minorizadas como diríamos actualmente: (i) intentar exterminar la(s) lengua(s) minoritaria(s), (ii) dejar que la(s) lengua(s) se muera(n), (iii) permitir que la(s) lengua(s) coexista(n), pero sin brindarle(s) apoyo alguno, (4) brindar soporte parcial para que la(s) lengua(s) asuma(n) algunas funciones lingüísticas específicas, y (5) adoptar la(s) lengua(s) minorizada(s) como oficial(es).

Como se puede colegir, las políticas lingüísticas que adoptan los estados están directamente relacionadas con la visión que tienen de sí mismos, de su conformación étnica, cultural y lingüística y del tipo de sociedad que anhelan construir hacia el futuro. En América Latina, estas lecturas se han debatido entre la asimilación de las sociedades diferentes al cauce de la cultural hegemónica y un pluralismo cultural que apunta a reconciliarse con el pasado para intentar saldar deudas históricas y construir democracias y ciudadanías interculturales. Es menester reconocer, sin embargo, que pese a los avances normativos, existen grandes brechas por cerrar entre la retórica legal y la práctica institucional y social, dada la vigencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar.

Para contribuir a acortar o cerrar estas brechas, la **planificación idiomática o lingüística** consiste en un conjunto de intervenciones deliberadas y conscientes para implementar las políticas lingüísticas adoptadas. La planificación lingüística apunta a modificar el *status quo* y avanzar progresivamente hacia la construcción de sociedades plurales, que aprecien, valoren y busquen dar sostenibilidad al plurilingüismo, en reconocimiento de los derechos humanos que les asisten a las sociedades minorizadas y subalternas en distintos planos vinculados con la comunicación entre el Estado y la sociedad. Se trata del diseño, programación, implementación y evaluación de medidas destinadas a modificar las relaciones de poder entre la lengua hegemónica y las subalternas, como correlato de lo que ocurre con sus hablantes y las sociedades de las cuales forman parte, en los planos político, económico, social y cultural. A ello se añaden acciones sobre las mismas lenguas, para hacer más eficiente su uso oral y escrito en espacios públicos. En América Latina y el Caribe estas acciones se enmarcan en la construcción de un nuevo trato entre los estados y las Primeras Naciones de estos territorios; en otras palabras, se encaminan y/o suponen repensar el modelo de Estado-nación calcado de la Francia postrevolucionaria, si no la refundación del Estado para que dé cuenta de la diversidad étnica, cultural y lingüística de su(s) sociedad(es).

Desde la planificación idiomática o lingüística se interviene en tres dimensiones complementarias entre sí: elevar el estatus de la lengua minorizada (o planificación de estatus); sistematizar y hasta modificar su corpus para hacerla apta para la comunicación oral y escrita, más allá del ámbito rural y de los hogares y las comunidades indígenas (o planificación de corpus); y su aprendizaje y enseñanza, en camino a que la lengua minorizada gane cada vez más hablantes (o planificación de la adquisición) (Kloss, 1969, Cooper, 1989).



En América Latina, si bien no del todo sistemáticamente, se trabaja en estos tres planos; así, por ejemplo, (a) se dictan normas que reconocen la existencia y promoción del uso de las lenguas indígenas minorizadas, buscando revalorarlas tanto ante sus propios hablantes como frente a los sectores hegemónicos (planificación de estatus); (b) se producen alfabetos, gramáticas y diccionarios; y se crean neologismos y formas de expresión en el sentido de “modernizar” la lengua (planificación de corpus); y (c) se promueve el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas minorizadas desde el ámbito formal, diseñando metodologías, elaborando materiales y formando docentes; asimismo, desde los planos informal y no-formal se emprenden iniciativas de distinta índole para que más niñas, niños, adolescentes y jóvenes aprendan la lengua minorizada; todo ello en aras de que la lengua amenazada gane más y nuevos hablantes (planificación de la adquisición).

Tareas como las mencionadas son asumidas sea por las instancias responsables de la EIB en los ministerios de educación o por la nueva institucionalidad creada para garantizar y atender los derechos lingüísticos indígenas, en nueve países hasta la fecha: Bolivia, Colombia, Guatemala, México, Paraguay, Perú y Venezuela. En México y el Perú, p. ej., el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura, respectivamente, han logrado, entre otras muchas medidas, que el registro civil emita certificados en lenguas indígenas y han formado algunas centenas de intérpretes y traductores hablantes de distintas lenguas indígenas, existiendo a la fecha registros nacionales de traductores e intérpretes de castellano a una lengua indígena y viceversa. Por su parte, en Colombia, en concertación con el movimiento indígena, desde el 2007 el Ministerio de Cultura promueve la conservación y desarrollo del uso de las lenguas nativas, “[...] la ampliación de este uso a ámbitos modernos (sic) y el manejo de un bilingüismo equilibrado entre el castellano y las lenguas nativas” (Landaburu, 2010, citado en Ospina, 2015). Pese a todo ello, en todos los países de la región los avances son lentos, están supeditados a la voluntad política de los gobiernos, al presupuesto asignado, al personal técnico en número necesario y con la formación requerida para emprender tareas de esta magnitud, a la continuidad de las medidas en el paso de una administración gubernamental a otra, y sobre todo al involucramiento y control compartido de las organizaciones representativas de las comunidades de hablantes. Una condición clave para que las políticas lleguen a buen puerto es la implementación de medidas destinadas a superar las múltiples desigualdades que atentan contra la supervivencia de las sociedades y personas hablantes de idiomas originarios (González, 2013, citado en Ospina 2015).

Una vez más vemos, de un lado, que no se trata únicamente de una cuestión de idiomas sino y sobre todo de los pueblos y personas que los hablan; y, de otro, que sus derechos culturales, educativos y lingüísticos no están dissociados de sus otros derechos humanos: al territorio, al bienestar en general, en suma a su supervivencia como grupos histórico-sociales diferentes. De ahí que resulte clave adoptar una perspectiva de ecología lingüística o ecología del lenguaje, de forma tal de analizar la situación de las lenguas indígenas con relación a todos y cada uno de esos factores que inciden en su



minorización y progresivo silenciamiento, por lo que las políticas lingüísticas no pueden estar dissociadas de la política nacional y global, en general, y de, forma especial, de la posición y actuación de cada gobierno específico respecto de los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas.

4. Antecedentes de atlas de lenguas

En las últimas décadas han visto la luz diversos atlas y también diferentes tipos de estudios sobre la situación y estado de salud de las lenguas indígenas. Como se advirtió en la primera sección, estos atlas fueron inicialmente de naturaleza lingüística, focalizaron los aspectos formales-estructurales de las lenguas y estuvieron dirigidos a dar cuenta de lenguas europeas, como el francés, el castellano y el portugués. En cambio los trabajos que informan sobre la situación de las lenguas indígenas, directa o indirectamente, se adscriben a una perspectiva sociolingüística como la requerida para la toma de decisiones informadas para detener y ojalá revertir el silenciamiento de las lenguas indígenas. En esta sección se describen los atlas de lenguas indígenas de nivel global, regional y nacional, y se identifican algunos otros referidos a la situación de los pueblos que las hablan.

4.1 Atlas globales

A continuación se presentan tres herramientas que dan cuenta de la situación de las lenguas indígenas a nivel mundial: una de un organismo internacional -la Unesco-, otra de una organización religiosa -el Instituto Lingüístico de Verano-, y la tercera de una institución académica -el Instituto Max Planck-.

- a. El reciente ***Atlas Mundial de las Lenguas de la Unesco*** es una herramienta virtual e interactiva que documenta distintos aspectos y características de la situación y el estado de salud de las lenguas habladas en todos los países del mundo (8.324, de las cuales 7.000 estarían en uso). Ofrece un registro detallado de las lenguas como herramientas comunicativas y recursos de conocimiento en sus contextos socioculturales y sociopolíticos. En el Atlas Mundial de las Lenguas, además de los mapas, cada lengua está marcada según su tipo, estructura y afiliación, su situación, estado y estatus y, finalmente, sus funciones, usuarios y uso. Si bien esta plataforma es de libre acceso, para poder utilizarla es necesario suscribirse (Unesco, 2021).

- b. El ***Ethnologue, Languages of the World***, que desarrolla el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con base en su trabajo en diferentes partes del mundo desde mediados del siglo pasado. Esta institución cuenta con misioneros-lingüistas que se dedican a la traducción de la Biblia, y que contribuyen con información para la actualización permanente del Ethnologue en línea y periódica de su versión impresa, la cual va por su edición N° 26. El Ethnologue se define como “una referencia para la toma de decisiones informadas sobre cada lengua en el contexto mundial” (<https://www.ethnologue.com/>); consigna información sobre las lenguas, su distribución, estatuto político, funciones que cumple cada lengua, vitalidad, dominios sociales de uso, edad de sus hablantes, actitudes lingüísticas, alfabetización, uso escolar, alfabetos y publicaciones; además incluye mapas lingüísticos. Refiere un



total de 7.168 lenguas, de las cuales 451 estarían ya silenciadas y 3.072 en peligro. Los resúmenes por país y lengua son de libre acceso, pero para consultar información detallada es necesario suscribirse y cubrir la cuota correspondiente sea a la categoría “essentials” o “standard”; para la primera es posible evitar el pago si el suscriptor pertenece a un país de bajos y medios ingresos (<https://www.ethnologue.com/pricing/>).

c. El **Glottolog 4.8** es un catálogo y a la vez una base de datos bibliográfica y de información en línea sobre las lenguas del mundo, del Instituto Max Planck de Alemania. Focaliza su atención, sobre todo, en las lenguas menos conocidas. El Glottolog 4.8 consigna un total de 8.250 *lenguas*, de las cuales 7.654 lenguas son habladas como lengua materna o primera lengua -clasificadas en 245 familias y 184 lenguas no clasificadas genéticamente (o familias de una sola lengua)- y 223 son lenguas de señas. Este dispositivo ofrece información relativa a la clasificación y tipología de las lenguas y de sus dialectos así como respecto a la situación de la descripción científica de sus características formales de los mismos; además y para los fines de este diseño, contiene información agregada sobre lenguas amenazadas, que toma en cuenta otras bases de datos como las dos anteriores referidas aquí. Con base en ello, establece que de un total de 7.728 lenguas:

- 2.800 (36,23%) no estarían en peligro;
- 1.468 (19,00%) estarían amenazadas;
- 1.781 (23,05%) en proceso de cambio o siendo abandonadas;
- 412 (05,31%) moribundas;
- 304 (03,93%) casi moribundas; y
- 963 (12,46%) extintas.

A estos tres dispositivos se suma el estudio de naturaleza sociolingüística realizado entre 1998 y 2000 por un equipo de académicos convocados por Unesco Etxea, oenegé del País Vasco, que contó con la colaboración de especialistas e instituciones de diversas partes del mundo; dos de los talleres de análisis de la situación latinoamericana tuvieron lugar en Cochabamba, Bolivia. *Words and Worlds. World Languages Review* está compuesto por doce capítulos, de los cuales los últimos nueve se basan en la información cuantitativa y cualitativa recogida en las distintas regiones y países del mundo a través de cuestionarios y de seminarios regionales con especialistas. El volumen incluye mapas de las distintas regiones del mundo y un capítulo final de naturaleza prospectiva respecto a la sostenibilidad de la diversidad lingüística en el mundo. Los diversos capítulos que comprende este libro contienen ejemplos de lenguas amerindias (Martí, Ortega, Idiazabal, Barreña, Juaristi, Junyet, Uranga y Amorrortu (2005).

4.2 Atlas lingüísticos y sociolingüísticos en América Latina y el Caribe

Desde la segunda mitad del siglo XX, se han llevado a cabo esfuerzos en diversos países de la región así como por algunas instituciones especializadas para documentar la diversidad lingüística. Pero, como se verá, en la mayoría de los casos tal diversidad



se asociaba a la variedad dialectal de las lenguas hegemónicas, particularmente de las dos lenguas pluricéntricas predominantes en la región: el castellano y el portugués brasileño.

4.2.1 Atlas lingüísticos del español y del portugués

Inicialmente los esfuerzos por dar cuenta de la diversidad lingüística estuvieron vinculados con la variantes dialectales y sociales del castellano o español y del portugués, desde el marco de proyectos e iniciativas de largo aliento promovidos, por algunas universidades europeas y estadounidenses. Tal fue el caso del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (Pilei), que funcionó entre 1966 y 1981, gracias a la alianza entre varias universidades latinoamericanas y estadounidenses, lideradas por la Universidad de Cornell. A estos esfuerzos se sumaría la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal), fundada en 1962 en Cambridge, Massachusetts, durante el IX Congreso Internacional de Lingüistas, y establecida formalmente en 1964 en una reunión realizada en Santiago de Chile y auspiciada por la Universidad de Chile.

En ese contexto institucional, se desarrollaron, por ejemplo, algunos proyectos como el destinado a describir y comparar la norma culta del castellano de varias ciudades hispanoamericanas: Buenos Aires, Córdoba (Argentina), Bogotá, Caracas, Granada, La Habana, La Paz, Las Palmas de Gran Canaria, Lima, Madrid, Panamá, San Juan de Puerto Rico, Santiago de Chile y Sevilla. También se emprendieron proyectos nacionales que se trazaron un derrotero todavía no alcanzando: el Atlas Hispanoamericano del Castellano. Como veremos más adelante, algunos países han logrado su cometido y otros no.

En Brasil se logró levantar el Atlas Lingüístico Brasileño, cuyos estudios se iniciaron en 1996, hasta cubrir doscientas cincuenta localidades de las distintas regiones de ese país. A 2023 comprende dos volúmenes, está en publicación un tercer tomo y se trabaja en los volúmenes cuatro a siete (<https://mundoalfal.org/proyectos/>).

El primer atlas del castellano americano fue el de Puerto Rico: *El español en Puerto Rico. Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana* (Navarro, 1948). Luego vendrían el *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*, también denominado *Atlas sociolingüístico del español de Colombia*, desde el Instituto Caro y Cuervo que comprendió seis volúmenes (Flores, 1981-1983); el *Atlas lingüístico de Méjico, elaborado desde el Colegio de México*, entre 1967 y 1992, que cuenta con seis volúmenes (Lope Blanch, 1992); el *Atlas diatópico y diastrático*¹³ *del Uruguay-Norte, Tomo I* (Thun, Boller, Sontag y Elizaincín, 2000), el *Atlas lingüístico y etnográfico del sur de Chile* (Araya, Contreras, Wagner y Bernales 1973), el *Pequeño Atlas Lingüístico de*

¹³ El adjetivo diatópico hace referencia a las diferencias producto de las distintas procedencias geográficas de los hablantes mientras que el adjetivo diastrático nos remite a la variación social, vinculada con el nivel de escolaridad de los hablantes y su actitud hacia la lengua.



Costa Rica (Quesada, 1992) y el *Atlas lingüístico de Nicaragua: nivel fonético (análisis lingüístico pluridimensional)* (Rosales, 2008).¹⁴

4.2.2 Atlas lingüísticos de las lenguas indígenas u originarias

Menor ha sido la preocupación por contar con atlas de las lenguas indígenas, aun cuando desde sus inicios en 1964 uno de los cinco proyectos de investigación emblemáticos de la Alfal fue el de “Las indígenas en América Latina” (cf. <https://mundoalfal.org/historia/>). Son pocos todavía los atlas de lenguas amerindias, aunque a ellos se suman algunos estudios sobre la situación, estado de salud y sostenibilidad de las mismas, con base en la información que aportan los censos nacionales de población y vivienda. En todos los casos, tanto los atlas como los estudios desarrollados por organismos de cooperación buscaron contribuir a la formulación de políticas públicas en materia de diversidad lingüística.

A continuación se presentan los atlas y estudios nacionales sobre los cuales se tiene información; como se verá estos documentos, si bien de distinta índole aunque con algunos rasgos compartidos, han sido producidos en seis países de la región, en orden de realización del primero realizado: Bolivia, Belice, Perú, Surinam, Guatemala, México y Chile. Como se verá, para algunos de esos países se ha realizado más de un operativo, como en Bolivia, Guatemala y Perú.

También se incluyen en esta sección otros atlas y estudios demográficos desarrollados en un número mayor de países los cuales no siempre recogen información datos sobre la situación de las lenguas. Sin embargo, aportan con información valiosa para situar las lenguas en su entorno social y natural, pero también nos refieren a las dimensiones políticas y económicas y en general a otros derechos de los Pueblos Indígenas.

- a. **El estudio *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*** (Albó, 1995) es amplio y meticuloso y de naturaleza sociodemográfica, sociolingüística y socioeducativa. Parte de los datos del Censo de 1992 y el Mapa Educativo 1993, y en casos establece comparaciones entre los censos de 1950, 1976 y 1992. Este estudio fue realizado en el contexto de la Reforma Educativa y con vistas a ofrecer información para orientar la expansión de la EIB en ese momento histórico que vivió Bolivia, a raíz de la reforma constitucional de 1994 que reconoció al país como multicultural y plurilingüe y de la Ley 1565 que instituyó la mencionada reforma. Contó con el apoyo de Unicef, del Gobierno de Suecia y del Equipo Técnico de la Reforma Educativa (Etare). El estudio comprende dos volúmenes y una carpeta de mapas.

¹⁴ Para mayor información sobre estos atlas y otros estudios sobre dialectología del castellano, véase García (2011).



El primer volumen comienza con un conjunto de precisiones metodológicas, a manera de introducción (Cap. 1); base sobre la cual analiza la evolución de las lenguas entre el Censo de 1976 y el 1992 (Cap. 2). Luego, en Bolivia castellana y plurilingüe (Cap. 3), con base en los resultados censales de 1992 presenta una caracterización sociolingüística del país, destacando el avance del bilingüismo, describiendo los grandes grupos lingüísticos y su relación con la división administrativa del país. Dos capítulos clave de este volumen están dedicados al análisis de la Bolivia rural aymara (Cap. 4) y la Bolivia rural quechua (Cap. 5); en ambos casos se establecen deslindes entre monolingües y bilingües, por sexo y edad, así como las pérdidas de hablantes tanto en las comunidades quechuas como en las aymaras. El volumen cierra con una discusión sobre fronteras, enclaves y transfugios (Cap. 6), el cual está referido a las áreas aymara-quechua del norte del Departamento de La Paz, fronterizo con el Perú.

El segundo volumen está dedicado a cuatro temas conexos, comenzando por las otras lenguas presentes en el territorio boliviano, denominadas por el autor como lenguas minoritarias (Cap. 7). Otros temas abordados son los de las ciudades plurilingües (Cap. 8), educación y lenguas (Cap. 9), para cerrar con un análisis prospectivo de la situación lingüística boliviana (Cap. 10).

El tercer componente es de naturaleza cartográfico y comprende un conjunto de dieciséis mapas que acompañan los análisis de los dos volúmenes y que permiten visualizar la complejidad de la realidad lingüística boliviana.

Este destallado análisis, como se señaló, buscaba contribuir a la implementación de la EIB en el país y logró hacer visibles las complejidades a las que esta modalidad educativa le tocaba enfrentarse. Hasta la fecha constituye una herramienta clave para la reflexión y la toma de decisiones en materia de lenguas indígenas que no ha logrado ser superada. Una década después y con base en los resultados del Censo de 2001, el autor de *Bolivia plurilingüe* realizó un estudio complementario que actualiza la información a la vez que aborda la relación etnia-lengua en Bolivia.

b. El Maya Atlas: The Struggle to Preserve Maya Land in Southern Belize (Toledo Maya Cultural Council, 1997). Si bien no exclusiva ni directamente vinculado con el aspecto lingüístico, este atlas es en muchos sentidos pioneros. En primer lugar, por el compromiso e involucramiento activo de representantes individuales y colectivos de las comunidades lingüísticas indígenas, incluso en el nivel cartográfico; y, en segundo lugar, en tanto permite situar el uso y pervivencia de las lenguas en relación con los temas territoriales, ambientales, culturales y artísticos. Estos aspectos son clave en tanto permiten situar el análisis de la problemática de las lenguas en una perspectiva de ecología de las lenguas, vinculando el uso o desuso de los idiomas indígenas con las cuestiones económicas, sociales y políticas que inciden en su pervivencia o silenciamiento.



Luego de dos años de trabajo, este atlas se publicó en 1997, como herramienta de acompañamiento de la lucha en curso de los mayas nativos del sur de Belice por ganar soberanía sobre su territorio ancestral. El atlas fue elaborado por las cuarenta y dos comunidades mayas Q'eqchi' y Mopán, a través de un ejercicio de cartografía social que involucró a los concernidos. Los mapas, textos, dibujos, fotografías y entrevistas fueron elaborados por investigadores y cartógrafos de las aldeas mayas elegidos por sus comunidades. Con sus propias palabras y con sus propios mapas, los mayas describen su tierra y su vida, las amenazas a su cultura, su lengua y su selva tropical, y su deseo de proteger y administrar su propio territorio. El atlas es un paso importante en el desarrollo de una "Patria Maya".

Los investigadores y cartógrafos mayas crearon el atlas para que sus comunidades, jóvenes y líderes tuvieran una comprensión regional integral, aldea por aldea, del estado de los recursos naturales y humanos mayas y de sus tradiciones de vivir en armonía con la naturaleza - lo que se está perdiendo y lo que es necesario preservar y desarrollar. El atlas es una ventana al mundo maya antiguo y moderno. El atlas es útil también para las personas interesadas en los derechos indígenas, las cuestiones ambientales, las artes, la etnografía, los conocimientos tradicionales, la conservación comunitaria y la Nueva Cartografía (Toledo Maya Cultural Council, 1997).

- c. **El Atlas lingüístico del Perú** (Chirinos, 2001) tiene sus antecedentes en los "Mapas lingüísticos del Perú", elaborados en 1997 por su autor por encargo de la Cooperación Alemana en apoyo al Ministerio de Educación para la identificación de las localidades a las cuales debería extenderse la EIB. El atlas parte de los datos del Censo de 1993 referidos a lenguas y hablantes; analiza la presencia de hablantes de castellano y de lenguas indígenas en cada una de las 25 circunscripciones político-geográficas en las cuales se divide el país (24 departamentos y una provincia constitucional), la cual se complementa con un análisis por cuencas.

Este atlas comprende cuatro partes y una sección de anexos. La primera parte está dedicada a la presentación de la metodología empleada; la segunda presenta una visión panorámica de la situación lingüística peruana referido a la distribución del castellano y de las lenguas indígenas, tanto andinas como amazónicas, al analfabetismo, a las variantes del quechua; la tercera comprende la identificación de las lenguas habladas en cada uno de los departamentos del Perú, organizados alfabéticamente y con sus respectivos mapas; la cuarta parte presenta los mapas lingüísticos por zonas y cuencas amazónicas y andinas. Este atlas es producto de una confluencia de intereses entre el Minedu, una oenegé con proyectos de EIB y la cooperación de la Unión Europea, en un contexto en el cual se buscaba delimitar áreas de aplicación de la EIB. Un aspecto novedoso de este atlas es la utilización de un Índice de Sustitución Lingüística para determinar el mayor o menor nivel de mudanza idiomática en cada localidad (Chirinos, 2001). Como se verá más adelante, el Perú cuenta desde el 2013 con información actualizada para orientar las políticas y estrategias de EIB.



- d. **El Atlas of the Languages of Suriname** (2002), promovido por el Instituto Real de Lingüística, Geografía y Etnología de los Países Bajos, describe y analiza el multilingüismo surinamés, que comprende casi veinte idiomas diferentes, hablados por una población total de menos medio millón de habitantes. El objetivo del atlas es, en primer lugar, presentar la complejidad lingüística del país, que incluye lenguas amerindias, lenguas criollas, lenguas pidgin y también lenguas europeas de cobertura internacional y, en segundo lugar, describir la génesis, evolución y características lingüísticas clave de las lenguas y familias lingüísticas con presencia en Surinam (Carlin & Arends, 2002). La primera parte referida a las lenguas indígenas “Los Pueblos y Lenguas Amerindias” con referencia a la población nativa de Surinam, migración e identidades; patrones de uso lingüístico y de pensamiento de las lenguas de las familias lingüísticas Caribe y Arawak.
- e. **El Atlas Lingüístico de Guatemala** (Richards, 2003) es el primer proyecto de largo aliento llevado a cabo en América Latina para dar cuenta de la distribución geográfica, del número de hablantes, del bilingüismo de lengua indígena y castellano y de la vitalidad de las lenguas amerindias habladas en un país de la región. Su elaboración se remonta a 1994, en los albores de los Acuerdos de Paz (1995-1996) que pusieron fin a treinta años de conflicto armado interno en el país.

Con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para la Cooperación Internacional (Usaid, por sus siglas en inglés), la Secretaría de La Paz conformó el proyecto Mapeo Lingüístico que trabajó con las bases de datos del Censo de 1994, en consultas con la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) y también a través de múltiples operativos de campo. Un antropólogo estadounidense dirigió a un equipo de lingüistas mayas y dos cartógrafos trabajaron en los mapas respectivos.

Este atlas comprende cinco capítulos: el primero remite al desarrollo histórico de los idiomas indígenas; el segundo se refiere a los mapas lingüísticos elaborados en Guatemala y a la metodología utilizada; el tercero presenta la distribución de cada uno de idiomas indígenas, los núcleos de habla y la dispersión de sus hablantes, acompañados de mapas; el cuarto aborda los riesgos de pérdida y la vitalidad de cada uno de estos idiomas; y el quinto contiene reflexiones respecto del avance del castellano en los territorios indígenas (Richards, 2003). Como se puede apreciar, este atlas mas que lingüístico es de índole sociolingüística en tanto se plantea como herramienta de apoyo para la ejecución de proyectos sociales con las poblaciones hablantes de idiomas originarios, en una etapa postconflicto. Como el atlas levantado en el Perú, el estudio sobre información étnica y lingüística, realizado en Bolivia (2006) y el *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú* del 2013, que veremos más adelante, este atlas ofrece información para la toma de decisiones informadas en materia de EIB. Guatemala cuenta desde 2022 con un estudio sobre los resultados del Censo de 2018, promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).



- f. **El estudio *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*** (Molina y Albó, 2006) presenta un análisis detallado de los resultados del Censo del 2001, y constituye una actualización de un estudio realizado Albó en 1995. A diferencia del primer estudio, este no contiene mapas. Este nuevo estudio profundiza en la dimensión étnica y busca determinar “bajo qué criterios y en qué condiciones y situaciones diferenciadas sectores de la población boliviana pueden ser categorizados como indígenas o no indígenas” (Molina y Albó, 2006, pp. 19). Desde esa perspectiva, la lengua es considerada como uno de los rasgos fundamentales del ser o no indígenas; y, en tanto tal, merece especial atención.

El volumen producto de este estudio comprende nueve capítulos, el primero consiste en una introducción en la que se analizan el foco particular del estudio y el papel de la lengua y de otros rasgos objetivos que inciden en la toma de consciencia de pertenencia étnica. El segundo capítulo describe la metodología y, en lo vinculado con este diseño, se refiere a la construcción de una escala de condición étnica y lingüística y los pasos seguidos para inferir la pertenencia étnica de los menores de quince años y la primera lengua aprendida por los menores de cuatro, en tanto estos dos grupos etarios no fueron preguntados respecto de su pertenencia étnica y la lengua hablada, respectivamente. El tercer capítulo describe las características generales del Sistema de Información Geográfica (SIG) y del SIG étnico-lingüístico. El cuarto capítulo está referido a la autopertenencia. El quinto aborda los idiomas que las personas hablan, analizando el panorama general, la población por idioma, el deslinde de los hablantes entre monolingües y bilingües por edad, el área de residencia y género; y la población que no habla un idioma indígena según estas mismas categorías. El sexto capítulo está referido al idioma en el cual las personas aprendieron a hablar en la niñez. El séptimo analiza la complementariedad entre las variables pertenencia, hablar o no la lengua y si la persona aprendió o no la lengua en sus primeros años de vida. El octavo capítulo determina la condición étnico-lingüística de la población boliviana, a la luz de los resultados de los análisis de capítulos anteriores. El último capítulo presenta un conjunto de conclusiones y proyecciones al futuro (Molina y Albó, 2006). El estudio *Gama étnica y lingüística de la población boliviana* constituye un antecedente importante para el diseño en curso, en tanto analiza en detalle los datos censales intergeneracionalmente.

- g. **El *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*** (Inali, 2009), como su título lo sugiere es una documentación de distinta índole. Se trata de un esfuerzo de gran envergadura para identificar la difusión y variación dialectal de las lenguas indígenas habladas en el territorio mexicano. Tiene sus antecedentes en el *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos* (Inali y Universidad Autónoma de México en Iztapalapa, 2005).



Este catálogo fue elaborado para contribuir a la construcción de nuevas políticas públicas en materia de lenguas indígenas y para que sus hablantes sean atendidos “por las instituciones gubernamentales con la debida pertinencia lingüística y para que dicha población tenga mejor acceso a los derechos lingüísticos que le reconoce el Estado” (Inali, 2009, pp. 9). El catálogo se sustenta en los estudios sobre la diversidad lingüística de México realizados por numerosos especialistas nacionales y extranjeros. Sobre esa base se identifican las once familias lingüísticas con presencia en México, las sesentaiocho lenguas o agrupaciones lingüísticas -terminología acuñada en este catálogo- y trecientas sesentaicuatro variantes o dialectos que conforman estas sesentaiocho agrupaciones.

Está compuesto de una introducción, siete secciones y un conjunto final de notas y apéndices. La primera sección presenta los objetivos del catálogo; la segunda los procedimientos para catalogar las lenguas indígenas; la tercera describe el catálogo; la cuarta identifica las áreas de aplicación del catálogo de conformidad con lo establecido por la Ley de General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; la quinta está referida a los criterios de catalogación de las variantes y de normalización de las mismas que “favorezcan la construcción de las Lenguas Indígenas Nacionales, como entes socioculturales renovados, como entidades seriamente identificadas en términos sociales, políticos, académicos y administrativos, así como motivos de identidad y orgullo nacional para la población en su totalidad” (Inali, 2009, pp. 46); la sexta presenta las numerosas fuentes consultadas; y la séptima y más extensa sección identifica cada una de las variantes lingüísticas, agrupadas según la familia lingüística a la que pertenecen, añadiendo referencias geoestadísticas detalladas para conocer en qué localidad se hablan. El catálogo concluye con un conjunto de notas referidas a los aspectos no incluidos en el atlas, como son las lenguas de señas, las lenguas extintas, las reuniones de consulta y trabajo de campo llevadas a cabo en 2006, además de varios apéndices, entre los que se encuentran mapas por familia lingüística y una lista de las otras denominaciones usadas para las agrupaciones lingüísticas (lenguas) del catálogo (Inali, 2009). Este estudio analiza la presencia de las variantes de las distintas lenguas indígenas desde el nivel municipal, y por tanto sirve para orientar a las entidades públicas sobre aquellas circunscripciones geográficas en las que se debería atender a la población sea en su lengua originaria o de forma bilingüe.

- h. **El Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú** (Minedu, 2013), como el Catálogo de México, surge en el marco de la Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú; y con el fin de ofrecer información sobre las diferentes lenguas y sus variantes dialectales. Constituye una base de datos que apoyó la formulación de políticas y acciones destinadas al uso de las lenguas originarias a nivel nacional, regional y local. Fue elaborado por el Minedu, que convocó a un equipo de lingüistas, juristas y representantes de organizaciones indígenas y de gobiernos regionales para su



elaboración y validación, en tanto organismo interesado en la normalización de las lenguas indígenas y en la extensión de la cobertura de la EIB.

El volumen consta de tres grandes capítulos y un número mayor de secciones. La primera parte presenta la relación de las lenguas reconocidas oficialmente, los mapas lingüísticos elaborados para la implementación de la EIB, la filiación lingüística de cada lengua, sus variantes dialectales, la ubicación por departamento de los hablantes de lenguas originarias, clasifica a las lenguas en vitales, en peligro y seriamente en peligro, identifica las lenguas extintas e incluye dos secciones especiales: una referida a la situación del quechua en el Perú y otra a los Pueblos Indígenas en situación de aislamiento voluntario y contacto inicial, así como a las lenguas que hablan. La segunda parte, denominada Lenguas originarias y educación, está referida a la situación de la normalización lingüística, presenta un registro de las instituciones educativas que ofrecen EIB y los números por departamento de los maestros y maestras bilingües. La tercera y más extensa parte identifica las lenguas originarias por departamento y municipio, ofreciendo información sobre cada lengua, sus variantes, la situación de vitalidad de cada una de ellas, el estado de su normalización escrituraria, las escuelas que ofrecen EIB y las lenguas extintas que un día se hablaron en el departamento. El volumen concluye con un glosario y referencias bibliográficas.

- i. **El estudio *Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018*** (Us, Mendoza y Guzmán, 2022). ofrece información valiosa para orientar la formulación e implementación de políticas públicas en materia de derechos indígenas. Este estudio de naturaleza exploratoria constituye una Nota Técnica de la División de Género y Diversidad del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que aporta información comparativa de los censos de 2002 y 2018, con el fin de determinar la situación social y económica de la población indígena y de la no indígena, a partir de las variables de edad, sexo y lugar de residencia.

Luego de establecer las diferencias metodológicas entre los dos censos estudiados, se analiza la situación de la población indígena, en términos demográficos, por cada uno de los veintidós departamentos en los que está dividido el país, según grupos de edad y sexo. Ofrece información sobre las variables de migración internacional y la migración interna, la distribución geográfica de las comunidades lingüísticas mayas, la vitalidad de las lenguas indígenas según los criterios de transmisión intergeneracional, el número absoluto de hablantes y el monolingüismo tanto en lengua indígena como en castellano. Además de la información relevante para esta propuesta, el estudio también contiene información sobre los cambios en las condiciones de vida, el acceso a otros servicios y activos del hogar, y aporta un conjunto de conclusiones (Us, Mendoza y Guzmán, 2022).



j. El estudio sobre *Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades interculturales* (Mineduc, 2022) fue realizado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile, con base en estudios por regiones y lenguas llevados a cabo por la Universidad de Chile, la Universidad Católica del Norte y la Universidad de la Frontera. La publicación sistematiza cuatro investigaciones realizadas el año 2019 para establecer la situación de las lenguas de los pueblos Aymara, Quechua, Colla, Diaguita, Lickanantay, Mapuche, Kawésqar y Yagán. Los estudios develaron la singularidad de cada situación específica y a la vez la complejidad de la situación de las lenguas según Pueblo Indígenas, pues variaba entre una comunidad y otra.

El estudio comprende seis capítulos, de los que los cuatro primeros abordan aspectos formales del mismo como antecedentes, objetivos, metodología y aspectos técnico-metodológicos de las investigaciones. En quinto y más extenso capítulo está referido a los principales hallazgos de los estudios de los pueblos Aymara, Quechua, Mapuche, Kawésqar y Yagán, organizados por las siguientes categorías: caracterización de la lengua, caracterización de los hablantes, narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua, prácticas culturales asociadas; las tres últimas secciones de este capítulo referidas a los desafíos en relación al rescate y revitalización, a las dimensiones clave para la elaboración de una encuesta sociolingüística y el estado de las lenguas, incluye además de los pueblos señalados a los Pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay. El sexto y último capítulo comprende las conclusiones del estudio (Mineduc, 2022).

Adicionalmente, se cuenta con algunos estudios sobre demografía indígena en algunos otros países, que no incluyen información sobre qué lenguas se hablan en el país, quiénes, cuántos y en qué condiciones lo hacen. No obstante, ilustran el tamaño y distribución de la población indígena, y en el caso de Colombia también acerca de la población afrodescendiente y ofrecen datos relativos a educación. La información analizada corresponde a la ronda censal 2000-2010. Se trata de un conjunto de atlas sociodemográficos de Pueblos Indígenas, producto de un proyecto específico de la Cepal con la Fundación Ford y para algunos países también con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID):

- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Bolivia* (Cepal, 2005a).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Ecuador* (Cepal, 2005b).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Panamá* (Cepal, 2005c).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú* (Cepal, 2011).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Argentina* (Cepal, 2012a).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Chile* (Cepal, 2012b).
- El *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia* (Cepal, 2012c).



Por su parte, el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA), en coordinación con el International Working Group on Indigenous Affairs (Igwia), ha elaborado un conjunto de orientaciones técnicas por país, referidas a Pueblos Indígenas, las cuales contienen datos demográficos, culturales y en casos también lingüísticos:

- *República Federativa del Brasil. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2021)
- *Belize. Country Technical Note on Indigenous Issues.* (FIDA & Igwia, 2022a)
- *Estado plurinacional de Bolivia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2022b).
- *Estados Unidos Mexicanos. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia 2022c).
- *Republic of Guyana. Country Technical Note on Indigenous Issues.* (FIDA & Igwia, 2022d)
- *República Argentina. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2022e).
- *República Bolivariana de Venezuela. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022f)
- *República de Chile. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2022g).
- *República de Colombia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2022h)
- *República de Costa Rica. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas* (FIDA & Igwia, 2022i)
- *República de Guatemala. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022j)
- *República de Honduras. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022k).
- *República de Panamá. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022l)
- *República de El Salvador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022m)
- *República del Ecuador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022n).
- *República del Paraguay. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022o).
- *República del Perú. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* (FIDA & Igwia, 2022p).

Para otros países, se dispone de plataformas digitales que ofrecen información, más o menos exhaustiva, sobre las lenguas indígenas y su situación actual; como en el caso de los siguientes sitios:

- MIRIM, Pueblos indígenas, Lenguas indígenas, Brasil(
<https://mirim.org/es/lenguas/indigenas>)



- *Lenguas indígenas en Chile*, en el portal de la Subdirección de Pueblos Originarios del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (<https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>)
- El *Portal de Lenguas de Colombia, Diversidad y Contacto*, del Instituto Caro y Cuervo (<https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>)
- El *Archivo de Lenguas y Culturas de Ecuador* de Flacso (<https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/>)
- El *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*, del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (<http://atlas.inpi.gob.mx/lenguas-indigenas-de-mexico/>)
- El *Atlas de las Lenguas Indígenas de México*, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (<https://atlas.inali.gob.mx/geolingustica>)
- La *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios* del Ministerio de Cultura del Perú (<https://bdpi.cultura.gob.pe/>)
- El sitio Lengua wichí de un proyecto de documentación en el norte de Argentina y el sur de Bolivia (<https://lenguawichi.com.ar/diversidad-linguistica/lenguas-indigenas-de-argentina/>)

Por su parte, el Ministerio de Educación y Deportes de la Argentina cuenta con una serie de dieciocho fascículos en línea titulada *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*, a través de su Portal E.ducar (<https://www.educ.ar/recursos/152581>). Entre ellos y en referencia a las lenguas originarias, destacan los fascículos siguientes:

- *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes* (Albarracín, Gandulfo, Miranda, Rodríguez y Soto, 2016)
- *El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección* (Pereyra y Rodríguez, 2016)
- *Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco* (López y Tola, 2016)
- *Cultura, historia y presente del pueblo mapuche y mapuche-tehuelche en Río Negro, Chubut y Buenos Aires* (Pichumil y Nagy, 2016)
- *Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí / Ministerio de Educación y Deportes de la Nación* (Hecht y Zidarich, 2016)
- *Pueblos mocoví y toba en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe* (Martínez y Villarreal, 2016).

Asimismo, el estudio regional del Banco Mundial de 2015 es una referencia orientadora que sí incluye información general sobre demografía lingüística y otros datos relacionados, referidos a la primera década del siglo XXI (Grupo Banco Mundial, 2015). Para el caso de las lenguas indígenas en Colombia, se dispone de algunos análisis clave para el nuevo atlas basados en los autodiagnósticos sociolingüísticos impulsados por el Ministerio de Cultura que llegaron a cubrir a quince Pueblos Indígenas, entre 2008 y 2010. Entre ellos, destacan los trabajos de Girón (2010), Bodnar (2013), Ospina (2015) y Landaburu (2016); así como la publicación



institucional del Ministerio de Cultura y la Universidad Externado de Colombia (Mincul, 2010). Para el caso de Ecuador se dispone de las descripciones y fichas por lengua que forman parte del libro *Perfiles de las Lenguas y Saberes del Ecuador* (Montaluisa y Álvarez, 2017), elaborado en el marco del ex Instituto de Ciencias, Idiomas y Saberes Ancestrales. En lo tocante a las lenguas indígenas habladas en Paraguay, se cuenta con dos trabajos de Bartomeu Meliá (1997, 2005); el primero y más integral con base en el Censo Nacional de Población de 1992 y el segundo a partir del Censo 2002. Para el caso de El Salvador, la tesis de doctorado de Sánchez (2011) es la referencia más reciente. Sobre las lenguas indígenas habladas en Bolivia, los estudios editados en cuatro volúmenes por Crevels y Muysken (2011-2015) constituyen una fuente invaluable y única en ese país.¹⁵ Para el plano regional, se cuenta con el informe del Observatorio Regional de Pueblos Indígenas sobre revitalización de lenguas indígenas (Filac, 2020).

Aunque el foco de esta propuesta no es la educación, cabe mencionar que existe un portal regional de Unicef, que consiste en un repositorio de materiales educativos para la EIB, con énfasis en aquellos elaborados durante la pandemia COVID-19. Este portal reúne materiales producidos en doce países, faltando únicamente los de Belice, Chile, Costa Rica, Guayana Francesa, Guyana, El Salvador, Nicaragua y Surinam (cf. <https://www.unicef.org/lac/portal-intercultural-en-lenguas-originarias>). Esta institución también promovió una experiencia de nidos bilingües en Bolivia (Unicef, 2021).

Puede ser de interés igualmente la publicación del 2017 de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), titulada *Diversidades Culturales. Pueblos Indígenas de Suramérica*, realizada en el marco del proyecto “Atlas de la diversidad cultural – Pueblos Indígenas de Suramérica” (Ministerio de Culturas y Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización. 2017). Este volumen presenta un atlas de diversidad cultural y recoge las ponencias del Foro de Diversidades Culturales – Pueblos Indígenas de Suramérica, realizado en La Paz. El texto recoge informes nacionales de nueve países de la región sobre diversos aspectos vinculados con los Pueblos Indígenas en nueve países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela) así como dos notas elaboradas por representantes indígenas de Guyana y Surinam, en las cuales se resalta la presencia indígena en sus países.

¹⁵ Los primeros tres tomos se refieren a nueve lenguas del altiplano y piedemonte andino (aymara, chhola, chipaya, kallawayá, leko, puquina, mosetén, quechua, tsimane y uchumataq), a diez de la Amazonía (araona, baure, cayubaba, canichana, cavineño, ese eija, itonama, maropa, movima y pano meridional) y otras diez de la región oriental y del Chaco (ayoreo, chiquitano, guaraní, ignaciano, paunaca, trinitario, sirionó, yuki, yurakaré, weenhayek y el criollo afroyungueño). El cuarto volumen aborda la situación del castellano en relación con algunas lenguas indígenas y ofrece un panorama sobre de la normatividad, la escrituralidad y la normativización de las lenguas indígenas.



3.2.3 Atlas sociolingüísticos

Como se mencionó líneas arriba, el *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (Sichra, 2009), constituye el único atlas de lenguas indígenas que desde su diseño adoptó una perspectiva sociolingüística, con fuerte énfasis en lo que se denomina sociolingüística de la sociedad más que sociolingüística de la lengua (Fasold, 1995, Romaine, 1996); es decir, priorizó la relación entre lengua, sociedad y política, por sobre la variación dialectal de cada idioma indígena. Tal priorización deviene de una necesidad pragmática-estratégica: contribuir a la toma de decisiones informadas para salvaguardar la diversidad lingüística de la región, por medio de la prevención, detención y posible reversión de la mudanza idiomática entre las personas y comunidades indígenas. Desde esta perspectiva, los autores de los diversos capítulos pusieron empeño en recuperar la visión y la voz de las organizaciones indígenas, a lo cual ayudó que varios de ellos se autoidentifiquen como indígenas y que el resto haya demostrado compromiso profesional y de vida con las sociedades indígenas y sus lenguas.

El atlas se organiza, en primer lugar, por áreas geoculturales, así como por países al interior de cada una de estas áreas para responder de mejor forma a la estrecha relación existente entre territorios, ecosistemas, culturas y lenguas. Recuérdese que las fronteras nacionales no guardan necesariamente relación con las fronteras étnicas y lingüísticas. La organización por áreas geoculturales también permite una mejor visibilidad de las lenguas presentes en más de un país -lenguas transfronterizas-, las cuales desde la perspectiva nacional sus comunidades hablantes se presentarían de forma fragmentada. Como al respecto se señaló en su día, estas áreas:

[...] son grandes espacios geográficos en los cuales se han desarrollado culturas y lenguas relacionadas entre sí por los condicionamientos físicos e históricos a los que se han debido someter o adaptar. [...] El área] como espacio geográfico y cultural que propicia el contacto entre ciertos pueblos y no con otros [...] es reconocible como una especie de gravitación que facilita la difusión de rasgos culturales entre pueblos diversos y, al final, propicia la experiencia de una historia compartida. [...] La idea de organizar el Atlas en áreas geoculturales busca restituir el contexto que ha dado origen y ha modelado la historia de los pueblos nativos de América Latina. Es más fácil organizar la información por países, pero de esa forma perderíamos la perspectiva que permite comprender la dinámica de los pueblos y sus lenguas en los respectivos contextos geoculturales. Además, de esta forma buscamos liberar nuestra visión de estrechos corsés creados por los estados, que han subordinado a sus proyectos nacionales la comprensión de “sus” pueblos indígenas. (Sichra, 2009b, pp. 4-5)

El atlas comprende diez áreas geoculturales y cubre veintiún países. Está compuesto de dos tomos, diez capítulos geoculturales y seis temáticos. Cada capítulo geocultural inicia con un mapa de las familias lingüísticas y las lenguas allí habladas; y al interior del área se presenta la situación por país, la cual contiene un mapa georreferenciado con la ubicación de los Pueblos Indígenas; cada capítulo geocultural concluye con una



sección referida a “Puntos críticos e información para el planificador”. Los capítulos temáticos abordan aspectos más conceptuales -Cap. II, Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina-, generales -Cap. XX, Pueblos y lenguas indígenas transnacionales-, o son naturaleza analítica sobre un tema determinado -Caps. XIV, Del indio negado, al permitido y al protagónico en América Latina y XV, El surgimiento de lo afrodescendiente- (Sichra, 2009b). El Atlas incluye la discusión y análisis sobre la apropiación indígena de dos de las lenguas hegemónicas principales con las cuales las suyas propias han estado en contacto y en conflicto desde la invasión europea: Cap. XVI, El español en América: contactos lingüísticos, variación, tensiones; La variación del portugués en Brasil. Los dos tomos que componen el atlas vienen acompañados de un disco versátil digital (DVD) que evidencia la diversidad lingüística indígena, a través de mapas georreferenciados, gráficos, cuadros estadísticos y fotos, organizados en 522 fichas, una por lengua. La información demográfica del censo se basa tanto en los datos oficiales de la ronda 2000-2010, como en información que aportan algunas organizaciones indígenas y estudios específicos realizados sea por los autores de los capítulos o por otros especialistas dentro y fuera de la región.

4. Resumen del estado de situación de las lenguas indígenas

Para 2018, con base en la ronda censal 2010-2019, la Cepal y el Filac comunicaban la existencia de 826 Pueblos Indígenas en dieciséis países latinoamericanos lo que equivaldría a casi el 10% de la población total de la región. La tabla siguiente recupera la información de Cepal-Filac, extiende el número de países a veintiuno y actualiza la información sobre Brasil (Censo 2022), con lo cual la población total se acercaría a los 54 millones y medio, por lo que comprendería cerca del 10% de la población total de la región, tal como se muestra en la Tabla 1.

Cabe destacar que las proyecciones a 2018 de Cepal-Filac avizoraban un incremento poblacional importante hasta llegar a los 58.180.000 personas. Sin embargo, si la tendencia observada en Brasil es indicativa de lo que ocurre en los demás países, el total poblacional indígena en la región a 2023 podría ser mayor. La proyección a 2018 de la Cepal para el caso brasileño ascendía a 984.905 personas indígenas, pero los últimos datos censales arrojaron un crecimiento inesperado de 88,8% entre 2010 y 2022, con la existencia de 1.693.535 personas autoidentificadas como indígenas. Los procesos de autogénesis presentes en toda la región estarían incidiendo en los resultados brasileños así como en menor medida también en otros países como Colombia, Guatemala, México y Perú.

Como se sabe, la presencia indígena varía entre un país y otro al igual que la diversidad idiomática. Si se consideran la diversidad étnica y la diversidad idiomática como continuos que van de mayor a menor, cuatro países se ubican en un extremo del continuo étnico: Guatemala, Bolivia, Perú y México, en términos relativos, mientras que en términos absolutos el orden sería México, Perú, Guatemala y Bolivia. Al otro extremo



del continuo, tanto en términos absolutos como relativos se ubican El Salvador, Brasil, Paraguay y Argentina, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Población indígena en términos relativos y absolutos en 21 países¹⁶, ordenados de mayor a menor población indígena en términos relativos

País y fecha del censo	Población indígena %	Población indígena #
Guatemala (2018)	43,6%	6.491.198
Bolivia (2012)	41,5%	4.178.647
Peru (2017)	26,0%	7.628.308
Mexico (2015)	21,5%	25.694.928
Belice (2010)	17,4%	56.146
Chile (2017)	12,4%	2.175.873
Panama (2010)	12,3%	417.569
Guyana (2012)	10,5%	78.500
Honduras (2013)	7,8%	646.244
Ecuador (2010)	7,0%	1.018.176
Nicaragua (2005)	6,3%	321.753
Colombia (2018)	4,4%	1.905.617
Guayana Francesa (2023)	4,0%	12.000
Suriname (2012)	3,8%	20.344
Venezuela (2011)	2,7%	724.592
Costa Rica (2011)	2,4%	104.143
Argentina (2010)	2,4%	955.032
Uruguay (2011)	2,4%	76.452
Paraguay (2010)	1,8%	117.150
Brasil (2022)	0,8%	1.693.535
El Salvador (2007)	0,2%	13.310
Total		54.327.508

Fuente: Elaboración propia con base en Cepal y Filac (2020), Igwia (2023) para Guayana Francesa, Guyana y Surinam, SIB (2013) para Belice y FNPI (2023) para Brasil.

En ese contexto se estima que en América Latina se hablarían más de 550 lenguas, de las cuales, de seguir las condiciones actuales, el 38% estaría camino a su silenciamiento. Tal proceso se da manera más aguda en unos países más que en otros y también con algunas lenguas y no con otras. Así, por ejemplo,

- en Costa Rica el total de las lenguas indígenas están en riesgo severo y crítico;
- en Nicaragua y Surinam, el 80% está en riesgo severo y crítico y en Venezuela el 79,4%;
- en Chile, de ocho lenguas, cinco están en riesgo severo y crítico, lo que equivale a un 62,5%.¹⁷
- en el Paraguay, de diecinueve lenguas, nueve se encuentran en estas dos categorías, lo que equivale al 47,3%;

¹⁶ Incluyendo a Guayana Francesa, en rigor un departamento de Francia en ultramar.

¹⁷ Según la Encuesta CASEN de 2017, el 80,1 % de la población indígena no habla ni entiende su lengua –el 65,2 %, en el caso de la población indígena rural, y el 84,9 % en el de la urbana–. Los porcentajes van aumentando conforme se reduce la edad de la población. Solo un 9,9 % es capaz de hablarla y entenderla –el 19,9 % de la población rural y el 6,6 % de la urbana- (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, s.f.).



- en el Perú, las veintiún de cuarenta y ocho lenguas en estas dos categorías corresponden a un 43,7%;
- en Argentina, se trata de seis u ocho de diecisiete, o de entre un 35% y un 47% del total de lenguas habladas;¹⁸
- en Colombia, las veinticuatro en las dos categorías seleccionadas equivalen a un 37% de las sesenta y cinco registradas¹⁹; y,
- en México, las veintitrés de las sesenta y ocho lenguas comprenden un 34%.

Como ejemplo de lo que ocurre en estos países, conviene ahondar en algunos datos básicos del caso chileno. Respecto de la situación de salud de las lenguas indígenas, un estudio reciente (Mineduc, 2022) informa que gran parte de los hablantes de lenguas indígenas pertenecen a las generaciones más adultas y a los territorios tradicionales. En ese marco, la vitalidad del mapuzugun, idioma del Pueblo Mapuche, con más de dos millones de personas, existen notorias diferencias entre los distintos territorios y comunidades; en algunos casos el mapuzugun es hablado por todas las generaciones, lo que sugiere la continuidad de la transmisión intergeneracional; mientras que en otras se usan sólo algunas palabras vinculadas con algunos artefactos del hogar y a veces algunos vocablos aprendidos en la escuela. También se encontró que en los casos del aymara y del quechua el nivel de uso y reproducción es bajo; mientras en cuanto al kawésqar y al yagán el conocimiento y uso es escaso por la generación actual de adultos; sin embargo, se recurre a la lengua en algunas actividades educativas y culturales promovidas por las comunidades. Los idiomas de los otros tres pueblos – Lickanantay, Colla y Diaguita- se silenciaron hace ya bastante tiempo, y sus miembros están tras sus huellas, destacando los Lickanantay, entre quienes pervive un léxico básico que les sirve para emprender un proceso de revitalización, que ha comenzado por la generación de un corpus lingüístico. En términos generales, el estudio pone de relieve el consenso sobre la urgencia del rescate y revitalización de las lenguas, contexto en el cual “el espacio educativo se constituye en un agente relevante en este proceso, pues apela a la participación de las familias y de las comunidades que son las poseedoras de las lenguas, por lo tanto, la participación en los distintos contextos no está exenta de nuevos desafíos de política pública” (Mineduc, 2022, pp. 6).

Frente a situaciones límite como la de Chile y al debilitamiento creciente de las lenguas indígenas en la mayoría de países de la región, destacan los casos de Guatemala y Panamá, donde la situación de potencial silenciamiento es menor: 12,5% en Guatemala y 14,3% en Panamá. Sin embargo, en ambos países se encuentran casos específicos de comunidades lingüísticas, cuyas lenguas están en serio riesgo.

Desde un punto de vista demográfico, algunas lenguas se encuentran en situación altamente crítica en tanto disponen de pocos hablantes fluidos para asegurar su

¹⁸ Véase Messineo y Hecht (2013).

¹⁹ Según el Censo de 2018, el 50,8 % de la población indígena del país habla la lengua.



sostenibilidad y dado que ya no se usan como lenguas de la cotidianidad; tal es el caso, por p. ej., del taushiro y el iskonawa en la Amazonía peruana, el primero con un hablante (Panizo, 2022) y el segundo con cinco o seis (Zariquiey, citado en ELP, s.f.); el vilela, en Argentina y el añú, en Venezuela, con solo dos cada uno (Messineo y Cúneo, 2013 y Biord, 2021, respectivamente); y el ayapaneco, en México, con quince hablantes (Moseley, 2010). En el otro extremo hay lenguas con más de un millón de hablantes, como el k'iche' en la Mesoamérica guatemalteca (Us, Mendoza y Guzmán, 2021) y el quechua en el Área Andina, con más de nueve millones de hablantes.

Ante tan preocupante situación, cabe resaltar que en algunos casos es necesario considerar el estado de salud de la lengua en riesgo severo y crítico en uno o más países vecinos. Tal es el caso, entre otros, del bribri, en riesgo crítico en Costa Rica pero con más hablantes en Panamá, o el del chortí que está en similar situación en Honduras, pero con algunos más hablantes en Guatemala. Comparable es la situación del machineri en Bolivia, considerado como ad portas del silenciamiento pero que goza de mayor vitalidad en primer lugar en Brasil y en segundo término en el Perú. La situación de estas tres lenguas ilustra la importancia de un análisis por áreas geoculturales antes que por países. Del mismo modo, pone en evidencia la necesidad de políticas de salvaguarda, fomento y uso de carácter bi o multinacional para atender a las comunidades y lenguas transfronterizas.

Lo determinante es que la delicada situación en que se encuentran todas las lenguas indígenas en la región no da para seguir actuando de la misma manera, tratándolas como si fueran propiedad y potestad de cada Estado. Este paradigma obsoleto ha conllevado, p. ej., a que se elaboren alfabetos desde un país que no concuerdan con los que se producen en otro, debilitando de esta forma el sentimiento de pueblo, en vez de fortalecerlo, y más aún a la misma lengua y a sus hablantes.



Tabla 2: Lenguas indígenas, porcentaje de hablantes y número de lenguas en riesgo severo y crítico de silenciamiento por país (2023)

País	Lenguas	Estatus	Riesgo	Observaciones
Argentina	15	De educación y oficiales en dos provincias	6	De 34 o 38 Pueblos Indígenas solo 15 conservarían su lengua.
Belice	4	-----	2 ¹	El inglés, único idioma oficial
Bolivia	33	Oficial	24	Constitucionalmente 36 lenguas, 2 extintas y 1 sin rastro de existencia
Brasil	180 ²⁰	De educación	42	
Chile	8	De educación y oficial en una comuna	5	Dos estarían "ya dormidas".
Colombia	65	Co-oficial con castellano	24	Cinco casi extintas
Costa Rica	7	De educación	7	Todas sin transmisión intergeneracional
Ecuador	14	Dos oficiales de relación intercultural y las demás co-oficiales de uso regional territorial	6 ¹	El castellano es la única oficial a nivel nacional.
El Salvador	1	De patrimonio cultural y objeto de preservación	1	
Guatemala	24	Nacional	3 ¹	Número de lenguas indígenas en riesgo podría ser mayor. ²¹
Guayana Francesa	6	-----	2	El francés, único idioma oficial
Guyana	9	De educación	4 ¹	
Honduras	6	De educación	4 ¹	No se mencionan en la constitución. El castellano, único idioma oficial.
México	68	Nacional en las regiones donde predominan	23	De 364 variantes, 107 estarían en muy alto o alto riesgo de desaparecer. ⁸
Nicaragua	5	Oficial de uso regional-territorial	4 ¹	
Panamá	7	De educación	1 ¹	
Paraguay	19	De patrimonio cultural	4 ¹	
Perú	48	Co-oficial de uso regional territorial	21	
Surinam	5	-----	4 ¹	El neerlandés, único idioma oficial
Uruguay	0	-----	0	No existe ninguna lengua indígena viva.
Venezuela	34	Oficial a nivel nacional solo para los Pueblos Indígenas	27	
Total	556		214	38,4% en serio riesgo y situación crítica

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2021b). No se incluyen las criollas de base castellana, francesa, inglesa o de otro idioma no indígena, pero sí el garífuna en tanto el Pueblo Garinagu se autoidentifica como indígena por sus raíces Caribe y Arawak; información actualizada sobre el número de lenguas. La columna referida a lenguas en riesgo severo y crítico parte de la escala de la Unesco (2010); las fuentes son Moseley (2010) para los países señalados (1); para Argentina (Dillon, 2015), Bolivia (Sichra, 2013, Gutiérrez, 2022); Brasil, Moore y Gabas, (2006); Chile, Mineduc (2022); Colombia, Landaburu (2016); Costa Rica, Sánchez

²⁰ El número de lenguas indígenas en Brasil oscilaría entre 150 y 180, un quinto de las cuales estaría en peligro severo y crítico (Moore y Gabas, 2006, Moseley, 2010, pp. 88-89).

²¹ Us, Mendoza y Guzmán (2021) consideran que al itzá, mopán y chortí (Moseley, 2010), se podrían sumar el popti', poqomam, sakapulteko y sipakapense.



(2011); El Salvador, Lemus (2012); Guyana Francesa, Léglise, Lescure, Launey, y Migge (2013); México, INPI (2016) y Embriz y Zamora (2012); Perú (Minedu, 2013) y Venezuela, Villalón (2011).

Son escasas las experiencias de búsqueda de soluciones transfronterizas a un problema que también lo es. Tal es el caso, p. ej., del Proyecto Trinacional Kukama, que las comunidades Kukama en Brasil, Colombia y Perú han emprendido, con apoyo del Filac y de la Fundación Pawanka, para apoyarse mutuamente en la defensa y promoción de su lengua, a fin de mitigar el riesgo de silenciamiento y ojalá revertir el cambio lingüístico. Para ello, intercambian experiencias y buenas prácticas, sea de forma presencial o virtual con el uso de plataformas digitales, bajo el lema *Kukamakama katupi* o los Kukama resurgen. Para potenciar los esfuerzos de los Kukama en estos tres países urge un mayor involucramiento estatal, producto del diálogo entre las tres instancias gubernamentales responsables de las lenguas indígenas, para asegurar la sostenibilidad de las medidas. Como este esfuerzo kukama hay otros como la iniciativa pionera de los Garífuna de Honduras y Nicaragua, que cooperaron para detener la pérdida del garífuna y revitalizar la cultura y lengua del Pueblo Garinagu en Nicaragua. Estas acciones se emprendieron con apoyo de la Unesco y del Instituto de Promoción, Investigación Lingüística y Revitalización Cultural, de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (Uraccan). La revitalización del garífuna y de la cultura que codifica y expresa se emprendió desde el arte, la música y el canto, para después proyectarse hacia el ámbito educativo (Unesco, 2009, López y Koskinen, 2009). En ese marco, algunos Garífuna de Honduras, que hablaban fluidamente su lengua, se trasladaban por períodos a Nicaragua a apoyar a sus hermanos al otro lado de la frontera para revertir la pérdida de la lengua originaria. Ello ocurría en el marco de un esfuerzo de mayor envergadura que involucraba a todos los países en cuyas costas caribeñas se asienta el Pueblo Garífuna (cf. Unesco, 2009).²²

Pese a las advertencias señaladas, es necesario remarcar que no hay lengua indígena en América Latina que esté totalmente a salvo. En mayor o menor grado, todas están marcadas por la vulnerabilidad, incluidas aquellas con más de cien mil hablantes. Como se ha señalado, la vulnerabilidad guarda relación estrecha con al menos tres factores:

- el racismo y la discriminación en contra de las personas, sociedades y el conocimiento indígenas;
- el incumplimiento por parte del Estado de la legislación vigente que debería proteger, fomentar y sobre todo dar visibilidad y audibilidad a las lenguas indígenas, usándolas en la comunicación con sus ciudadanos; y

²² A 2018 es preocupante la situación del garífuna en todo el área donde se habla, salvo en Honduras. Los estudios realizados en Belice dan cuenta que esta lengua ha devenido en una suerte de artefacto “de los mayores y ancianos”, con escasa o nula evidencia de su transmisión intergeneracional. Pese a ello, se destaca el orgullo étnico de las comunidades Garinagu y su deseo de seguir hablando la lengua, aunque en la práctica ellos mismos la estén reemplazando por el kriol beliceño, por su mayor prestigio social y su función de lengua franca, gracias a lo cual se constituyendo en la lengua nacional de Belice, incluso por sobre el inglés que ostenta el carácter de oficial aunque únicamente el 6% de la población del país lo tenga como materna (Gómez y Salmon, 2018).



- la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, generada por los dos factores anteriores.

De hecho, la interrupción de la transmisión intergeneracional es uno de los factores a los cuales no se le presta suficiente atención. En Bolivia, p. ej., si bien en el 2001 el 62% de la población se autorreconocía como indígena, solo el 57% declaraba hablar una lengua indígena y únicamente el 36% afirmaba tener un idioma indígena como materno (Molina y Albó, 2006). Del mismo modo, a 2018, en el Perú la población de cero a cuatro años que habla quechua ha disminuido considerablemente, poniendo en evidencia que cada vez más las niñas y niños de familias quechuas son socializados en castellano; es decir, sus madres y padres optan por criarlos a través de esta lengua (Vigil, 2023).

En cuanto a su estatus, las constituciones políticas de los estados y/o algunas normas secundarias establecen el estatuto de las lenguas indígenas, como:

- Oficial en el nivel nacional, como Bolivia
- Oficial a nivel nacional pero solo para los indígenas, como Venezuela
- Nacional, como Guatemala
- Oficial de relación intercultural, dos lenguas en Ecuador
- Oficial o nacional en las regiones y territorios donde predominan o usan, como en Colombia, Ecuador, México, Nicaragua y Perú
- Oficial en un estado, una provincia o una comuna, Brasil Argentina y Chile, respectivamente. (Estado de Manaus, en Brasil, Corrientes y Chaco, en Argentina y Galvarino y Padre Las Casas, en Chile)
- De educación, Argentina, Brasil
- Del patrimonio cultural y objeto de estudio y preservación, El Salvador, Costa Rica, Paraguay

Pese a los logros en materia jurídica, gracias a la agencia indígena en cada país y a nivel internacional, los avances en cuanto a la implementación de las nuevas medidas son limitados. Por ello, el castellano y el portugués son *de facto* las únicas lenguas oficiales en Hispanoamérica y en Brasil. Ello se refleja indirectamente en las formulaciones de los articulados constitucionales referidos a la oficialización o co-oficialización de las lenguas indígenas; así, p. ej., en el caso boliviano, el artículo respectivo coloca al castellano en primer lugar, antes de nombrar a las treintaiséis lenguas indígenas que oficializa, estableciendo sin explicitarlo una jerarquía entre ellas; del mismo modo, en México, la modificación del artículo constitucional en el cual se inscribe la modificación del estatus de las lenguas indígenas, acota que, por su carácter nacional, todas las lenguas habladas tendrían igual validez, pero “en su territorio, localización y contexto en que se hablen” (México, 2003: Art. 4), lo que igualmente determina una jerarquización de oficialidad, pues el español abarcaría todo el país y las lenguas indígenas solo los territorios en los que se hablan. En términos generales, en estas normas y otras quedan en el limbo las poblaciones indígenas urbanas que hablan un idioma originario y que desean conservarlo.



5. El Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro

A continuación se comparte un conjunto de recomendaciones y sugerencias para la elaboración de un Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro (Allip).

5.1 Descripción general

a. Naturaleza

Habida cuenta de la delicada situación por la que atraviesan todas las lenguas amerindias se requiere de una herramienta que informe sobre el estado de salud y la vitalidad de las mismas, para que a distintos niveles se puedan tomar decisiones informadas de política lingüística para detener y ojalá revertir el cambio lingüístico y el consecuente silenciamiento de las lenguas indígenas. Por ello, se propone que el atlas de lenguas indígenas sea de naturaleza sociolingüística e interdisciplinaria.

Del mismo modo, el atlas debería reflejar la confluencia y complementariedad de visiones respecto a las lenguas y su situación actual. Desde esa perspectiva, recogería los puntos de vista y posiciones de las mismas comunidades lingüísticas y sus organizaciones etnopolíticas, aquellas que emanan de las organizaciones de la sociedad civil en apoyo a las comunidades lingüísticas interesadas en el fortalecimiento de sus lenguas, así como también las comprensiones y perspectivas que aporta la academia.

Del mismo modo, se sugiere adoptar la perspectiva de la ecología de las lenguas; es decir, ver a los idiomas indígenas en sus contextos de uso y no como meros artefactos ni menos de forma aislada de las distintas situaciones por las que atraviesan las sociedades y poblaciones que las hablan. Este enfoque permite ver la lengua desde una perspectiva situada. De acuerdo a Haugen (1972, pp. 325),

[...] la lengua existe solo en la mente de sus hablantes y únicamente funciona y se concreta en la relación que se establece entre estos usuarios entre sí y con la naturaleza; es decir, desde y con su entorno social y natural. Por tanto, esa ecología tiene una dimensión psicológica que aborda la interacción entre una lengua y otras en la mente de sus hablantes bi y multilingües. La otra dimensión es sociológica y nos remite a la interacción de la lengua con la sociedad en la cual funciona como medio de comunicación.²³

La perspectiva ecológica recomendada permitiría establecer, entre otros factores, los contactos y conflictos entre lenguas que se derivan de aquellos entre las sociedades que las hablan. En otras palabras, será importante identificar aquellos factores de naturaleza histórica, política, económica, social, educativa y también de salud y salubridad que inciden sobre la situación actual de los Pueblos Indígenas y de sus culturas y lenguas. Entre ellos, resulta imperativo considerar la relación Pueblos Indígenas-Estado en lo tocante a sus territorios, al ejercicio autónomo de los derechos

²³ Mi traducción libre del original: "Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication" (Haugen, 1972, pp. 325).



indígenas y a los efectos que tienen las actuales políticas económicas, dependientes del extractivismo, de la deforestación, la contaminación de las aguas y la afectación del medio ambiente en general. Desde esa perspectiva, los hallazgos del Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas del Filac se constituyen referentes clave para el análisis sobre las razones por las cuales las lenguas indígenas peligran.

Para su actualización cada diez años, después de cada ronda censal, el Allip se nutriría de los informes de situación que elaboraría el Laboratorio sobre la Vitalidad de las Lenguas Indígenas del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (Iiali), así como de los resultados de las Censos Nacionales de Población y Vivienda.

b. Orientación temática

Más allá de identificar el nivel de riesgo o amenaza que afecta a cada una de las lenguas, además de la vitalidad, el atlas debería poner de relieve la potencialidad de cada una de las lenguas y sus contribuciones al Buen Vivir de las sociedades que las hablan y del mundo en su conjunto. Desde esa mirada, debería, de un lado, dar cuenta de las percepciones, voluntades y compromisos de los mayores y autoridades naturales y políticas de los Pueblos Indígenas respectivos para con sus lenguas; y, de otro lado, analizar el accionar del Estado y sus instituciones respecto de los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los Pueblos Indígenas, con particular atención al cumplimiento de la normatividad nacional y de los estándares internacionales que han contribuido a establecer y con los que se han comprometido. También debería identificar sino describir los esfuerzos de recuperación o revitalización en curso, tanto aquellos de motivación interna como externa, poniendo especial atención a las lecciones aprendidas con el desarrollo de cada iniciativa.

c. Organización

Como se ha señalado, la construcción política de los estados latinoamericanos no guarda correspondencia con las fronteras étnicas ni con la construcción sociocultural y lingüística de los Pueblos y Naciones que los habitan. De ahí que los países latinoamericanos sean considerados multiétnicos, pluriculturales y multilingües y que incluso Bolivia y Ecuador hayan sentido la necesidad de autorreconocerse como plurinacionales, de forma de intentar conciliar el Estado con las diferentes Naciones que lo componen. Además y por su vinculación con la naturaleza, la tierra, el territorio y los ecosistemas de los cuales se sienten parte, las Primeras Naciones de esta región convirtieron en área cultural el espacio geográfico y el ecosistema en el cual se asentaron, a lo largo de su devenir e historia -social, económica y política-, así como de su permanente interacción con la naturaleza. De ahí que se sugiera que el Allip se organice por áreas geoculturales o ecogeoculturales y no por países.

d. Énfasis y recorte operativo

Dado el carácter vulnerable de todas las lenguas indígenas aún habladas en la región y el hecho que muchas de ellas vayan camino a su silenciamiento, se recomienda que el



Allip priorice aquellos idiomas que se encuentran severamente en peligro o amenazadas así como los que están considerados en peligro crítico, según la escala de riesgo propuesta por la Unesco en 2010 (Moseley, 2010). De adoptarse esta decisión, el atlas comprendería a cerca del 40% del total de las lenguas indígenas aún habladas en América Latina y el Caribe; es decir, a aproximadamente 214 lenguas y a un número mucho mayor de variantes o dialectos de estas lenguas.

e. Formato

Se recomienda la construcción de un atlas en la web, en línea, de naturaleza interactiva, de fácil consulta, con suscripciones y de actualización constante, producto de la contribución de sus suscriptores y de un equipo central de especialistas en la materia, quienes fungirán de editores de todas las aportaciones que se hagan desde las propias comunidades de hablantes, la institucionalidad académica, la sociedad civil y el Estado.

5.2 Sugerencias metodológico-organizativas

a. Definición del marco institucional

- i. De responsabilidad del liali y su unidad técnica pero de ejecución colegiada y colaborativa con instituciones especializadas tanto del sector académico como de la sociedad civil.
- ii. En alianza con organizaciones indígenas con especial preocupación sobre el destino de las lenguas indígenas e instancias nacionales gubernamentales responsables de la temática en los veintiún países de Sudamérica, Centroamérica y Norteamérica (México). Con todas estas instancias habría que suscribir convenios específicos de cooperación, sobre acceso a las bases de datos sobre Pueblos Indígenas, población y lenguas indígenas (instancias gubernamentales) y acerca de mecanismos de consulta y validación para la elaboración del atlas (organizaciones indígenas).
- iii. Estableciendo acuerdos de cooperación con organismos de integración subregional y regional, sobre todo de cara al financiamiento del Atlas, tales como la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA), para el capítulo sobre Amazonía y las secciones nacionales respectivas; con el Mercado Común del Sur (Mercosur), para los capítulos sobre Patagonia, Pampa, Gran Chaco y Gran Pantanal y las secciones nacionales correspondientes; con la Comunidad Andina de Naciones (CAN), para el capítulo sobre Andes y las secciones nacionales correspondientes; y con el Sistema de Integración Centroamericano (SICA), para los capítulos sobre Mesoamérica y Caribe continental y las secciones nacionales respectivas.
- iv. El Atlas contaría con un Comité científico-consultivo, conformado por especialistas de alto nivel en lenguas indígenas y líderes y lideresas indígenas, con preocupación particular por la situación de las lenguas indígenas.

b. Conformación de equipo regional



El equipo regional mínimo para la elaboración del Atlas estaría conformado por los siguientes profesionales durante el tiempo que dure su elaboración:

- i. Un/a coordinador/a general (por todo el período). Sociolingüista, lingüista, sociólogo/a, antropólogo/a con mínimo maestría y con experiencia de al menos diez años en proyectos con organizaciones de la sociedad civil incluyendo Pueblos Indígenas. Manejo de inglés.
 - ii. Un/a científico/a social (por todo el período). Experto/a en el manejo y análisis de bases de datos, particularmente sobre datos demográficos, con conocimiento sobre la situación de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Manejo de inglés.
 - iii. Cartógrafo/a (por producto). Experto/a en elaboración de mapas geográficos y mapas georreferenciados, con mínimo licenciatura en geografía, con conocimiento de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), buen manejo de las TIC y de software para manejo geoespacial.
 - iv. Ilustrador/a / diagramador/a (por producto)
 - v. Corrector/a de estilo (por producto)
 - vi. Empresa o especialista en plataformas virtuales dinámicas de consulta en línea ad hoc (por producto)
 - vii. Empresa o especialista en construcción de aplicativos (por producto)
- c. Elaboración de bases de datos de lenguas indígenas por áreas ecogeoculturales, y por país al interior de cada una de estas áreas. De forma tentativa y con cargo a verificación, se sugiere las siguientes áreas, de sur a norte:
- i. Patagonia (Argentina y Chile)
 - ii. Pampas, espacio intermedio entre Patagonia y el Gran Chaco (Argentina)
 - iii. Gran Chaco (Argentina, Paraguay, Bolivia y Brasil)
 - iv. Gran Pantanal, que compre las tierras bajas orientales (Paraguay, Brasil, Bolivia)
 - v. Amazonía, que incluye el pie de monte andino, ceja de selva o selva alta (Bolivia, Brasil, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Guayana Francesa, Guyana y Surinam)
 - vi. Andes, valles interandinos, puna y altiplanos (Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela)
 - vii. Llanuras costeras del Pacífico (Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica)
 - viii. Caribe continental (Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Belice, México)
 - ix. Mesoamérica (El Salvador, Honduras, Guatemala y México)
 - x. Oasisamérica (México)



- xi. Isla de Pascua (Chile)
- d. Recopilación de información demográfica sobre población indígena y hablantes de lenguas indígenas de:
 - i. Informes periódicos de Cepal / Celade sobre Pueblos Indígenas
 - ii. Ronda 2020 de censos nacionales población y vivienda, acceso a sus bases de datos
 - iii. Publicaciones del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, FIDA, Unesco, Unicef, entre otros
- 5. Recopilación de información sobre vitalidad de las lenguas indígenas de:
 - ii. Informes y artículos académicos sobre vitalidad y lenguas indígenas amenazadas
 - iii. Informes, atlas y documentos oficiales de lenguas sobre lenguas amenazadas o en riesgo de cada país
 - iv. Consultas del Atlas Mundial de Lenguas, del Ethnologue y Glotolog.
 - v. Elaboración de instrumento del Atlas para la recolección de información sobre lenguas indígenas.

Se sugiere la utilización de la siguiente ficha de registro de información sobre las lenguas indígenas, para la elaboración de una base de datos sobre las lenguas indígenas en peligro severo y crítico.

Tabla 3: Ficha de registro de información sobre idiomas indígenas en peligro severo y crítico

SECCIÓN 1: Denominación	
1.1 Denominación en atlas	
1.2 Denominación en la propia lengua indígena	
1.3 Denominación en castellano / portugués	
1.4 Otras denominaciones utilizadas en la literatura especializada	
SECCIÓN 2: Filiación	
2.1 Familia lingüística a la que pertenece la lengua	
2.2 Lenguas indígenas de la misma familia en el país respectivo	
2.3 Lenguas indígenas de la misma familia en otros países	
SECCIÓN 3: Variantes	
3.1 Variantes dialectales de la lengua en el país	
3.2 Variantes dialectales de la lengua en otros países	
SECCIÓN 4: Ecología lingüística	
4.1 Otras lenguas indígenas con las que está en contacto y/o conflicto	



4.2 Lenguas hegemónicas nacionales con las que está en contacto y/o conflicto	
4.3 Lenguas extranjeras con las que está en contacto y/o conflicto	
4.4 Caracterización del bi o plurilingüismo en la(s) sociedad(es) indígena(s) que habla(n) la lengua (bilingüismo / plurilingüismo de lenguas indígenas, bilingüismo / plurilingüismo de lengua indígena y lengua hegemónica, bilingüismo estable, bilingüismo funcional, bilingüismo sustractivo, etc.)	
4.5 Actitudes de los hablantes frente a las lenguas indígenas u originarias (de resistencia, de orgullo, de defensa, de resignación ante las situaciones de silenciamiento, otras)	
4.6 Transmisión intergeneracional de la(s) lengua(s) (asegurada y resistente, interrumpida en algunas comunidades / localidades pero no en otras, interrumpida definitivamente en todo el territorio, otros)	
4.7 Factores de índole extralingüística que condicionan y afectan la supervivencia de las lenguas indígenas (explotación territorial, contaminación de las aguas, proyectos extractivos - mineros, hidrocarbúricos, ganaderos, expansión de la frontera agrícola, desarrollo de agonegocios, otros.)	
4.8 Funcionamiento de las organizaciones indígenas y defensa de sus culturas y lenguas vivas (creadas por decisión autónoma o por el Estado, funcionamiento autónomo o dependiente de los gobiernos de turno, papel de las culturas y lenguas en sus agendas reivindicativas, negociaciones con el Estado para el reconocimiento efectivo de sus derechos culturales y lingüísticos, entre otros)	
SECCIÓN 5: Ámbitos y dominios de uso de la lengua indígena	
5.1 Hogar (entre abuelos y padres, entre padres, hijas e hijos, las hermanas y hermanos mayores con los menores, las hermanas y hermanos menores entre sí)	
5.2 Socialización primaria y patrones de crianza (monolingüe en lengua indígena, bilingüe en dos lenguas indígenas, bilingüe en lengua indígena y lengua hegemónica, monolingüe en castellano, otro)	
5.3 Comunidad (interacción social con compadres, vecinos, autoridades locales, en contextos socioproductivos)	
5.4 Espiritualidad (rituales comunitarios, eventos religiosos convencionales en iglesias, oraciones y plegarias)	
5.5 Celebraciones eventos festivos (familiares y comunitarios: bautizos, corte de pelo, matrimonios, velorios, fiestas patronales, carnavales, etc.)	
5.6 Medios de comunicación (radio, TV, boletines, prensa escrita, en los niveles local, regional y nacional)	
5.7 Gobernanza local y regional (asambleas, reuniones comunitarias, proclamas, comunicados, edictos municipales, acuerdos, etc.)	
5.8 Gobernanza nacional (legislación, relación Estado-ciudadanos)	
5.9 Organizaciones indígenas (reuniones entre dirigentes, reuniones con las autoridades comunitarias, reuniones con las comunidades, asambleas, etc.)	
5.10 Sistema de salud (interacción entre agentes de salud y enfermeras con los miembros de la comunidad)	
5.11 Organizaciones de la sociedad civil (interacción entre los trabajadores con los miembros de la comunidad)	



5.12 Espectro / mundo digital (en interacciones a través teléfonos inteligentes, sitios y portales, redes sociales: YouTube, Facebook, Instagram, WhatsApp; presencia en sitios web, etc.)	
SECCIÓN 6a: Estatuto legal	
6a.1 Oficial a nivel nacional	
6b.2. Oficial a nivel nacional solo para los indígenas	
6c.3 Oficial en las localidades en las que se habla	
6a.4 Oficial en algunas circunscripciones político-administrativas que así lo decidieron	
6a.5 De uso oficial	
6a.6 De educación solamente	
6a.7 Del patrimonio cultural	
6a.8 Otro	
SECCION 6b. Políticas y derechos lingüísticos reconocidos legalmente	
6b.1 Rango de las políticas (constitucional, leyes específicas, acuerdos presidenciales / resoluciones supremas, resoluciones ministeriales, resoluciones ministeriales, otro)	
6b.2 Políticas en cuanto al estatuto de las lenguas	
6b.3 Políticas en cuanto al corpus de las lenguas	
6b.4 Políticas en cuanto a la adquisición de las lenguas	
6b.5 Políticas referidas a los hablantes del sector hegemónico	
6b.5 Sectores ministeriales que la política abarca (educación, salud, trabajo, desarrollo social, economía, comunicación, otro)	
6b.6 Derechos lingüísticos reconocidos a las personas indígenas	
6b.7 Derechos lingüísticos reconocidos a las comunidades de habla	
6b.8 Relación entre los derechos lingüísticos y otros derechos colectivos e individuales de los Pueblos Indígenas	
SECCIÓN 7: Escritura	
7.1 Alfabeto (oficializado por el Estado, de especialistas o instituciones)	
7.2 Normas / guías de escritura (oficiales, de especialistas o instituciones)	
7.3 Materiales educativos en formato monolingüe o bilingüe (textos escolares, libros de lectura, monografías temáticas, etc.)	
7.4 Literatura escrita en formato monolingüe o bilingüe (poesía, cuentos cortos, novela, drama, ensayos, etc.)	
SECCION 8: Producción audiovisual	
8.1 Audios / podcasts en formato monolingüe o bilingüe	
8.2 Audiovisuales en formato monolingüe o bilingüe	



8.3 Cine: Documental en formato monolingüe o bilingüe	
8.3 Cine: Cortometraje en formato monolingüe o bilingüe	
8.4 Cine: Largometraje en formato monolingüe o bilingüe	
8.5 Cine: Dibujos animados en formato monolingüe o bilingüe	
SECCIÓN 9: Educación	
9.1 Orientación del tipo de educación ofrecida a los estudiantes indígenas (asimilación -forzada o benigna-, pluralismo cultural)	
9.2 Modelo de la educación ofrecida a la población indígena (sumersión forzada, sumersión benigna, transición temprana, transición tardía, mantenimiento y desarrollo, inmersión, doble inmersión, educación propia, otro)	
9.3 Uso oral como lengua auxiliar de comunicación en el aula y en la escuela en el nivel inicial	
9.4 Uso oral como lengua auxiliar de comunicación en el aula y en la escuela en el nivel primario	
9.5 Uso oral como lengua auxiliar de comunicación en el aula y en la escuela en el nivel secundario	
9.6 Uso oral para la traducción de contenidos curriculares que se enseñan en la lengua hegemónica en el nivel inicial	
9.7 Uso oral para la traducción de contenidos curriculares que se enseñan en la lengua hegemónica en el nivel primario	
9.8 Uso oral para la traducción de contenidos curriculares que se enseñan en la lengua hegemónica en el nivel secundario	
9.9 Lengua enseñada a nivel oral y escrito (lengua objeto de estudio) en el nivel inicial	
9.10 Lengua enseñada a nivel oral y escrito (lengua objeto de estudio) en el nivel primario	
9.11 Lengua enseñada a nivel oral y escrito (lengua objeto de estudio) en el nivel secundario	
9.12 Lengua del aprendizaje y enseñanza a nivel oral y escrito e las diferentes áreas curriculares / asignaturas (lengua como medio de instrucción) en el nivel inicial	
9.13 Lengua del aprendizaje y enseñanza a nivel oral y escrito de las diferentes áreas curriculares / asignaturas (lengua como medio de instrucción) en el nivel primario	
9.14 Lengua del aprendizaje y enseñanza a nivel oral y escrito de las diferentes áreas curriculares / asignaturas (lengua como medio de instrucción) en el nivel secundario	
9.15 Lengua enseñada a nivel oral y escrito en las instituciones de formación docente	
9.16 Lengua del aprendizaje y enseñanza a nivel oral y escrito de las diferentes áreas curriculares / asignaturas (lengua como medio de instrucción) en las instituciones de formación docente	
9.17 Lengua enseñada a nivel oral y escrito en las universidades	
9.18 Lengua del aprendizaje y enseñanza a nivel oral y escrito de las diferentes áreas curriculares / asignaturas (lengua como medio de instrucción) en las universidades	
9.19 Otros	
SECCION 10: Medios de comunicación	
10.1 Radio (noticieros, musicales, entrevistas, mensajes institucionales y familiares, programas temáticos, otros)	
10.2 Televisión (noticieros, musicales, programas temáticos, otros)	



10.3 Boletines escritos (de instituciones y grupos de trabajo específicos, otros)	
10.4 Prensa escrita (diarios regionales y nacionales, otros)	
10.5 Revistas (monografías comunitarias, publicaciones especiales en fechas específicas: aniversario de la comunidad, otros)	
SECCION 11: Estado de salud o vitalidad de la lengua indígena, según escala Unesco 201	
11.1 A salvo	
11.2 Estable pero amenazada	
11.3 Vulnerable	
11.4 Definitivamente en peligro	
11.5 Severamente en peligro	
11.6 En peligro crítico	
11.7 Extinta	
SECCION 12: Programas, proyectos, acciones y/o iniciativas en favor de las lenguas	
12.1 De recuperación lingüística desde una instancia gubernamental, un centro académico, una organización internacional o una oenegé	
12.2 De recuperación lingüística desde una organización indígena o por iniciativa comunitaria	
12.3 De recuperación lingüística desde una instancia juvenil, individual o colectiva	
12.4 De revitalización lingüística desde una instancia gubernamental, un centro académico, una organización internacional o una oenegé	
12.5 De revitalización lingüística desde una organización indígena o por iniciativa comunitaria	
12.6 De revitalización lingüística desde una instancia juvenil, individual o colectiva	
12.7 De producción de aplicativos o Apps	
12.8 De documentación lingüística	

SECCIÓN 13a: Presencia de comunidades étnicas y de hablantes de lengua indígena a nivel nacional, regional y municipal			
	# de circunscripciones político-administrativas	% autoidentificación	
13a.1 A nivel nacional	-----		
13a.2 A nivel estatal / provincial / departamental			
13a.3 A nivel municipal / cantonal			
Sección 13b. Presencia de comunidades étnicas y de hablantes de la lengua a nivel estatal / provincial / departamental			
		% autoidentificación	% hablantes
13b.1			
13b.2			
13b.3			
13b.4			
13b.5			
13b.6			
13b.7			
13b.8			
13b.9			



13b.10		
13b.11		
13b.12		
13b.13		
13b.14		
13b.15		
13b.16		
13b.17		
13b.18		
13b.19		
13b.20		
13b...		

Sección 13c. Presencia de comunidades étnicas y de hablantes de la lengua a nivel municipal

	% autoidentificación	% hablantes
13c.1		
13c.2		
13c.3		
13c.4		
13c.5		
13c.6		
13c.7		
13c.8		
13c.9		
13c.10		
13c.11		
13c.12		
13c.13		
13c.14		
13c.15		
13c.16		
13c.17		
13c.18		
13c.19		
13c.20		
13c...		

SECCIÓN 15: información demográfica según edad, sexo y número de hablantes

Edad	# Hombre	# Mujer	Total	% Hombre	% Mujer
0-4					
5-9					
10-14					
15-19					
20-24					
25-29					
30-34					
35-39					
40-44					



45-49					
50-54					
55-59					
60-64					
65-69					
70-74					
75-79					
80 a más					
TOTAL					

SECCION 16: información demográfica según área de residencia

Edad	# Rural	# Urbana	Total	% Rural	% Urbana
0-4					
5-9					
10-14					
15-19					
20-24					
25-29					
30-34					
35-39					
40-44					
45-49					
50-54					
55-59					
60-64					
65-69					
70-74					
75-79					
80 a más					
TOTAL					

Pirámide poblacional de la lengua indígena u originaria

Mapa(s) de la(s) región(es) donde se habla la lengua indígena

6. Definición de capítulos por áreas ecogeoculturales y por países
 - i. Consulta de artículos académicos, informes, atlas y documentos oficiales de lenguas sobre lenguas indígenas
 - vi. Definición de dos capítulos temáticos especiales: uno sobre lenguas transfronterizas y otro acerca de las lenguas de Pueblos en Aislamiento Voluntarios y Contacto Inicial (Piaci)



7. Contratación y encargo a autores individuales o colectivos de los capítulos y secciones areales y areales-nacionales del atlas
 - i. Once (11) capítulos areales
 - ii. Cuarentaiséis (46) secciones areales-nacionales
 - iii. Un (1) capítulo acerca de las lenguas transfronterizas
 - iv. Un (1) capítulo sobre Pueblos en Aislamiento Involuntario y Contacto Inicial (Piaci)
8. Seminarios de validación y consulta entre especialistas y organizaciones indígenas
9. Construcción progresiva y modular. Se sugiere la identificación de fases o etapas para la construcción modular del atlas, comenzando por las áreas de mayor vulnerabilidad y urgencia, a saber, tentativamente:
 - i. Módulo 1: Amazonía (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guayana Francesa, Guyana, Perú, Surinam, Venezuela) y PIACI
 - ii. Módulo 2: Oasis América (México), Patagonia (Argentina y Chile), Gran Chaco (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay), Pampas (Argentina) y Gran Pantanal (Bolivia, Brasil y Paraguay)
 - iii. Módulo 3: Caribe continental (Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Belice, México), Llanuras costeras del Pacífico (Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica) e Isla de Pascua (Chile)
 - iv. Módulo 4: Mesoamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, México)
 - v. Módulo 5: Andes (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela) y Lenguas Transfronterizas
10. Cronograma tentativo

Se plantea un total de cinco fases, la primera de las cuales será de naturaleza piloto y abarcará el área ecogeocultural más compleja y desafiante, la Amazonía, donde se hablan más de 300 lenguas diferentes y donde se presentan más casos de lenguas en peligro. Para esta primera fase se plantea un total de nueve meses de duración, mientras que para las cuatro siguientes se recomienda seis meses de duración para cada una.

En total, se requeriría de treinta tres meses por cada período de diez años, si se decide la actualización periódica del atlas con los resultados de cada ronda censal.

Este cronograma no toma en cuenta los procesos administrativo-institucionales de conformación del equipo y de la suscripción de los convenios interinstitucionales para la elaboración del atlas.



Tabla 5: Cronograma propuesto

Fases	Actividades	Fechas
Fase piloto		
Módulo 1: Amazonía (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guayana Francesa, Guyana, Perú, Surinam, Venezuela)	Recolección y análisis de información	01/Mes 01 a 30/Mes 04
	Elaboración de capítulos y secciones: A real (1); de nueve secciones areales-nacionales (9), que contienen una sección final con recomendaciones para los planificadores; un capítulo (1) sobre Piaci; así como de la cartografía respectiva (1 mapa areal, 9 mapas areales-nacionales, 1 mapa sobre Piaci)	01/Mes 04 a 15/Mes 05
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	16/Mes 05
	Incorporación de resultados de consulta y validación	17/Mes 5 a 30/Mes 5
	Edición y corrección de estilo	01/Mes 06 a 30/Mes 06
	Diagramación e ilustración	01/Mes 07 a 30/Mes 07
	Elaboración de portal	01/Mes 08 a 30/Mes 08
	Diseño de App	01/Mes 08 a 30/Mes 08
	Publicación de la información	01/Mes 09 a 10/ Mes 09
	Lanzamiento	15/ Mes 09
Fases sucesivas		
Módulo 2: Oasis América (México), Patagonia (Argentina y Chile), Gran Chaco (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay), Pampas (Argentina) y Gran Pantanal (Bolivia, Brasil y Paraguay)	Recolección y análisis de información	01/Mes 01 a 30/Mes 02
	Elaboración de capítulos areales (5) y de once secciones areales-nacionales (11), que contienen una sección final con recomendaciones para los planificadores, y de la cartografía respectiva (5 mapas areales, 11 mapas areales-nacionales),	01/Mes 03 a 30/Mes 03
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	01/Mes 04
	Incorporación de resultados de consulta y validación	02/Mes 4 a 10/Mes 4
	Edición y corrección de estilo	11/Mes 04 a 05/Mes 05
	Diagramación e ilustración	05/Mes 05 a 30/Mes 05
	Alimentación de portal	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Alimentación de App	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Lanzamiento	20/ Mes 06
Módulo 3: Caribe continental (Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Belice, México), Llanuras costeras del Pacífico (Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica, México) e Isla de Pascua (Chile)	Recolección y análisis de información	01/Mes 01 a 30/Mes 02
	Elaboración de capítulos areales (2) y de quince secciones areales-nacionales (15), de una sección final con recomendaciones para los planificadores, y de la cartografía respectiva (2 mapas areales y 15 mapas areales-nacionales)	01/Mes 03 a 30/Mes 03
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	01/Mes 04
	Incorporación de resultados de consulta y validación	02/Mes 4 a 10/Mes 4
	Edición y corrección de estilo	11/Mes 04 a 05/Mes 05
	Diagramación e ilustración	06/Mes 05 a 30/Mes 05
	Alimentación de portal	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Alimentación de App	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Lanzamiento	20/ Mes 06
	Recolección y análisis de información	01/Mes 01 a 30/Mes 02



Módulo 4: Mesoamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, México)	Elaboración de un capítulo areal (1) y de cuatro secciones areales-nacionales (4), de una sección final con recomendaciones para los planificadores, y de la cartografía respectiva (1 mapa areal y 4 mapas areales nacionales)	01/Mes 03 a 30/Mes 03
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	01/Mes 04
	Incorporación de resultados de consulta y validación	02/Mes 04 a 10/Mes 04
	Edición y corrección de estilo	11/Mes 04 a 05/Mes 05
	Diagramación e ilustración	06/Mes 05 a 30/Mes 05
	Alimentación de portal	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Alimentación de App	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Lanzamiento	20/ Mes 06
Módulo 5: Andes (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela)	Recolección y análisis de información	01/Mes 01 a 30/Mes 02
	Elaboración de un capítulo areal (1) y de siete secciones areales-nacionales (7) y de la cartografía respectiva (1 mapa areal y 7 mapas areales-nacionales)	01/Mes 03 a 30/Mes 03
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	01/Mes 04
	Incorporación de resultados de consulta y validación	02/Mes 04 a 10/Mes 04
	Edición y corrección de estilo	11/Mes 04 a 05/Mes 05
	Diagramación e ilustración	06/Mes 05 a 30/Mes 05
	Alimentación de portal	01/Mes 06 a 15/Mes 06
	Alimentación de App	01/Mes 06 a 15/Mes 06
Lenguas transfronterizas (a ser desarrollado coetáneamente desde el mes 04 de la Fase 5)	Elaboración de capítulo sobre lenguas transfronterizas	01/Mes 01 a 30/Mes 01
	Realización de taller de consulta y validación con el Comité Interinstitucional	01 Mes 02
	Incorporación de resultados de consulta y validación	02/Mes 02 a 10/Mes 02
	Edición y corrección de estilo	01/Mes 03 a 15/Mes 03
	Diagramación e ilustración	01/Mes 03 a 15/Mes 03
	Alimentación de portal	16/Mes 03 a 25/Mes 03
	Alimentación de App	16/Mes 03 a 25/Mes 03

11. Presupuesto tentativo en dólares estadounidenses para un total de 33 meses

Tabla 6: Presupuesto tentativo

Rubro	Costo unitario en US\$	Subtotal
Personal		
1 coordinador/a	2.500.00 / mes	86.000.00
1 científico/a social	1.250.00 / mes	33.000.00



Servicios		
1 cartógrafo/a para la elaboración de 61 mapas (11 areales, 48 areales nacionales, 1 sobre lenguas transfronterizas y 1 sobre Piaci)	300.00 / mapa	18.300.00
1 corrector/a de estilo para la revisión de 61 textos (11 capítulos areales, 2 capítulos temáticos y 48 secciones nacionales)	300.00 / texto	18.300.00
1 especialista / servicio de diagramación e ilustración para 5 módulos y 2 capítulos adicionales	2.000 / módulo	10.000.00
1 especialista / servicio de construcción de portal interactivo y de alimentación periódica de información en 5 momentos	7.500 / producto	7.500.00
1 especialista / servicio de construcción de App y de alimentación periódica de información en 5 momentos	7.000 / producto	7.000.00
Investigadores-redactores de capítulos	1.500 / reconocimiento simbólico	91.500.00
61 especialistas* reconocidos nacional e internacionalmente		
Fondo para cubrir parcialmente algunos viajes a terreno por parte de la/os investigadoras/es-redactora/es	1.500 / viaje por investigador/a	88.500.00
59 viajes, 1 por investigador-redactor (salvo lenguas transfronterizas y Piaci)		
Talleres de consulta con Comité Consultivo	6.700 / taller	33.500.00
5 talleres, 1 por fase		
Total		393.600.00

- Puede tratarse de un especialista o de un grupo de dos o más para elaborar un capítulo o sección pero el monto no varía



Referencias bibliográficas

- Abend, G. (2023). *Word and Distinctions for the Common Good*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- Adelaar, W. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486852>
- Aguilar, Y. (2020). El falso argumento del “racismo inverso” que se debate en México. Lo mejor de Verne, El País, edición del 17/07/2020. Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2020/06/17/mexico/1592409000_664849.html
- Albarracín, L. y Alderetes, J.R. (2005). El lenguaje como instrumento de discriminación y exclusión. *Foro Interdisciplinario sobre Educación "Los desafíos de la igualdad"*, Instituto de Altos Estudios (IAE), Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 7 y 8 de octubre de 2005. Recuperado de <http://www.adilq.com.ar/ponencia24.html>.
- Albarracín, L., Gandulfo, Miranda, Rodríguez y Soto (2016). *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152556/pueblos-indigenas-argentina-15>.
- Albó, C. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, Vols. 1 y 2 y compendio de mapas. La Paz: UNICEF y CIPCA. Recuperado de <https://www.bivica.org/file/view/id/1654>
- Andrade, L. & Pérez, J. (Eds.), (2009). *Las lenguas del Perú*. Lima: PUCP.
- Araya, C., Contreras, C., Wagner, C. y Bernales, M. (1973). *Atlas lingüístico-etnográfico del sur de Chile, Tomo I*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Ardila, O. (1989). Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés. *Forma y Función*, 4, 23-34. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29513/297424>.
- Avellana, A. M. (2021). Adquisición de segundas lenguas en contextos no formales en Argentina: el español como L2 de hablantes de L1 guaraní y toba. *Quintú Quimün. Revista De lingüística*, (5)49. Recuperado de <http://170.210.83.53/index.php/lingustica/article/view/3192>
- Banco Mundial. (2015). *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century. First Decade*. Washington, D.C. World Bank Group.
- Berger, P. and Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Biord, H. (2021). Lenguas indígenas en Venezuela: una aproximación político-sociolingüística. *Káñina*, 45(1), 121-139
DOI: <https://doi.org/10.15517/RK.V45I1.46749>



- Bodnar, Y. (2013). Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). *Notas de Población* 97, Año XL, 97, 249-293. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e0f15779-7d3a-4be0-bae7-6c644e673332/content>
- Briceño, F. (2021). ¿Hacia donde va la lengua maya de la Península de Yucatán? Entre institucionalización y patrimonialización. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(1). DOI10.32727/26.2021.34. Recuperado de <https://digitalcommons.kennesaw.edu/mayaamerica/vol3/iss1/12>
- Brooks, R. (2002). Perspectivas de los idiomas en la Costa Caribe de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 8(2), 81-93. Recuperado de <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Caribe/article/view/216>.
- Brusco, G. (2009). Exclusión y lenguaje. Formas de discriminación discursiva en la escuela. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-062/596.pdf>.
- Carlin, E. & Arends, J. (Eds.). (2002). *Atlas of the Languages of Suriname*. Leiden, Kingston: KITLV Press, Ian Randle.
- Casaús, M.E. (1992). *Guatemala: linaje y racismo*. Flacso: San José de Costa Rica.
- Casaús, M.E. (2017). Marta Elena Casaús Arzú o el indio como la maldición de la oligarquía. Entrevista por Carlos Arrazola. *Plaza Pública*. Recuperado de <https://www.marta-elena-casaus-arzu-o-el-indio-como-la-maldicion-de-la-oligarquia>
- Cedib, Centro de Documentación e Información Bolivia. (s.f.). Indígenas, quién gana, quién pierde. Recuperado de <https://www.cedib.org/wp-content/uploads/2013/08/Tabla-Poblacion-Indigena1.pdf>
- CEH, Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). *Guatemala, Memoria del silencio*. Ciudad de Guatemala: UNOPS.
- Cepal, Comisión Económica para América Latina. (2005a). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Bolivia*. Santiago de Chile: Naciones Unidas y BID. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/60f1182e-d58e-4768-b2e0-d8cc641e29ec>
- Cepal. (2005b). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Ecuador*. Santiago de Chile: Naciones Unidas y BID. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/ab6cc15c-cb66-4274-be1a-7d4593429a01>
- Cepal. (2005c). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Panamá*. Santiago de Chile: Naciones Unidas y BID. Recuperado de



<https://repositorio.cepal.org/bitstreams/3259b0e7-6923-4fea-a9fa-e48fe92a8409/download>

Cepal. (2011a). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/ffaaf4d7-dd98-45fe-bfd7-5e87415017d4>

Cepal. (2012a). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/635c1e65-2165-4ce4-a0c7-5d408092c5b1>

Cepal. (2012b). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/56bd89fb-e7f0-4275-bb5f-f735458914e8>

Cepal. (2012c). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/items/11920dcd-00a9-4b49-b616-4a1db6e99018>

Cepal y Filac (2020). *Los Pueblos Indígenas de América Latina -Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: CBC-PEEB-P.

Cerrón-Palomino, R. (1995). *La lengua de Naimlap. Reconstrucción y obsolescencia del mochica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.

Cerrón-Palomino, R. (2013). Entrevista en Perú: riqueza multilingüe. *Punto Edu*. Año 9(285), 2-4.

Chirinos, A. (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Cuzco: Ministerio de Educación y Centro Bartolomé de las Casas.

CIDH, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2023). Situación de Derechos Humanos en el contexto de las protestas sociales, s.l.e: CIDH-OEA. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/informe-situacionddhh-peru.pdf>.

Ciucci, L. y Macoñó, J. (2018). *Diccionario básico del chiquitano del Municipio de San Ignacio de Velasco*. Santa Cruz de la Sierra: Industria Maderera San Luis S.R.L. y Museo de Historia de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.

Cobarrubias, J. (1983). Ethical Issues in Status Planning. En J. Cobarrubias, y J. Fishman (Eds.). *Progress in language planning. International perspectives*, (pp. 41-85). Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Creamer, W. (1987). Mesoamerica as a Concept: An Archeological View from Central America. *Latin America Research Review*, 22(1), 35-62. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2503542>.
- Crevels, M. (2012). Language endangerment in South America: The clock is ticking. En L. Campbell & V. Grondona (ed.), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide*, pp. 167-234. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, <https://doi.org/10.1515/9783110258035.167>.
- Crevels, M. & Muysken, P. (Eds.). (2011-2015). *Lenguas de Bolivia, Tomos 1 a 4*. La Paz: Plural Editores.
- CVR, Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2003). Violencia y desigualdad racial y étnica. Sección 2.2 del Capítulo 2 El impacto diferenciado de la violencia del *Informe Final de la Comisión para la Verdad y la Reconciliación*, Tomo VIII, pp. 101-162. Lima. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/peru/libros/cv/>.
- Dary, C. (2011?). *Historia e identidad del Pueblo Xinca*. Ciudad de Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos.
- Díez, Á. y Murillo, D. (1998). *Pueblos indígenas de tierras bajas. Características principales*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación y PNUD.
- Dillon, A. (2015). Hay 13 lenguas en riesgo en el país y falta enseñanza bilingüe. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/lenguas-riesgo_de_extincion_0_HJjftKvXg.html.
- El Montonero. (2020). Aprendo comunismo en casa. Editorial en educación. Edición del 11/05/2020. Recuperado de <https://elmontonero.pe/educacion/aprendo-comunismo-en-casa>.
- Eloranta, R., y Bartens, A. (2020). New Mochica and the challenge of reviving an extinct language. En E. Sessarego, C. Colomina-Almiñana y A. Rodríguez-Riccelli (Eds.), *Variation and evolution: Aspects of Language Contact and Contrast across the Spanish-speaking world*, (pp. 254-273). Nueva York: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ihll.29.11bar>
- ELP, Endangered Languages Project. (s.f.). Iskonawa. Recuperado de <https://www.endangeredlanguages.com/lang/4308>.
- Embriz, A. y Zamora, O. (Coords.). (2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. México: Inali.
- Emkow, C. (2012). Araona. En M. Crevels y P. Muysken (Eds.) *Lenguas de Bolivia, Tomo II Amazonía*, (pp. 155-189). La Paz: Plural Editores.
- Etnologue (s.f.). *Languages of the World*. Recuperado de <https://www.ethnologue.com/>.
- Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Confederación Indígena de Bolivia, IBIS. (2012). *Estudio sociolingüístico de los*



pueblos Mojeño Trinitario, Mojeño Ignaciano, Tsimane', Chácobo, Cavineño, Esse eja, Weenhayek, Yuracaré, Gwarayu. Santa Cruz de la Sierra: UAGRM.

Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). Pronunciamiento a la opinión pública sobre los castellanos del Perú. Recuperado de <https://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/noticias-y-eventos/noticias/pronunciamiento-la-opinion-publica-los-castellanos-del-peru/>.

Freeland, J. (2003). Intercultural-bilingual Education for an Interethnic-plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast. *Comparative Education*, 39(2), 239-260, DOI: [10.1080/03050060302553](https://doi.org/10.1080/03050060302553)

FIDA, Fondo Internacional para el Desarrollo Indígena, & Igwia, International Working Group on Indigenous Affairs, República Federativa del Brasil. (2021). *Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de <https://www.ifad.org/en/web/knowledge/-/publication/rep%C3%ABlica-federativa-del-brasil-nota-t%C3%A9cnica-de-pa%C3%ADs-sobre-cuestiones-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas>

FIDA & Igwia. (2022a). *Belize. Country Technical Note on Indigenous Issues*. Recuperado de <https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/Belize%2C+country+technical+note.pdf/20c0863a-8c4c-4156-abac-8a597462808e?t=1690883873121>

FIDA & Igwia. (2022b). *Estado plurinacional de Bolivia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/bolivia_ctn.pdf/3fa69abb-17bc-405d-a94a-d00c013f8e58?t=1690883939452

FIDA & Igwia. (2022c). *Estados Unidos Mexicanos. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/mexico_ctn_s.pdf/5b73bcb9-85d4-4116-8dde-9cd7e850604d?t=1690884464659

FIDA & Igwia. (2022d). *Republic of Guyana. Country Technical Note on Indigenous Issues*. Recuperado de https://www.ifad.org/en/web/knowledge/-/publication/guyana-country-technical-note-on-indigenous-peoples-issues?p_l_back_url=%2Fen%2Fweb%2Fknowledge%2Fpublications%3Fmode%3Dsearch%26catTopics%3D39130763%26delta%3D20%26start%3D2

FIDA & Igwia. (2022e). *República Argentina. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/argentina_ctn_s.pdf/5adba984-d1cd-4731-9c25-9f81539b30c7?t=1690883799830

FIDA & Igwia. (2022f). *República Bolivariana de Venezuela. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/venezuela_ctn_s.pdf/1b81e603-3798-4bb4-bff3-baa5c7e7a5b1?t=1690884755861



FIDA & Igwia. (2022g). *República de Chile. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/chile_ctn_s.pdf/4b9091a3-b4f2-4e8e-8e95-18bbbdccb28?t=1690884041380

FIDA & Igwia. (2022h). *República de Colombia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/colombia_ctn_s.pdf/1733d955-f27c-4c7b-b2de-9165d548b09c?t=1690884091957

FIDA & Igwia. (2022i). *República de Costa Rica. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/costarica_ctn_s.pdf/9aa29891-a2ce-4cbd-83af-28e3ce38fc3c?t=1690884143130

FIDA & Igwia. (2022j). *República de Guatemala. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/guatemala_ctn_s.pdf/dfa02aeb-2cd0-47af-82e7-c60b12eef6a?t=1690884293417

FIDA & Igwia. (2022k). *República de Honduras. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/honduras_ctn.pdf/32584900-04b1-4371-8a63-0a33133702cf?t=1690884407117

FIDA & Igwia. (2022l). *República de Panamá. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/panama_ctn_s.pdf/5fa53974-8bf9-467a-951b-2973120f5c52?t=1690884601011

FIDA & Igwia. (2022m). *República de El Salvador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/elsalvador_ctn_s.pdf/5cbe6149-5e4d-4caf-9df2-1903ef0f4ba9?t=1690884247096

FIDA & Igwia. (2022n). *República del Ecuador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/ecuador_en.pdf/30e151b1-f1e6-4560-890d-230b8dcb6914?t=1690884197488

FIDA & Igwia. (2022o). *República del Paraguay. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/paraguay_en.pdf/6ad31aca-7bd5-41dd-bab7-3d978b084a9c?t=1690884652486

FIDA & Igwia. (2022p). *República del Perú. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas.* Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/peru_ctn_s.pdf/86a552d7-bab7-485a-8a5c-785af87b9324?t=1690884701290



- Filac, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2020). *Revitalización de lenguas indígenas. Informe Regional*. La Paz: Filac, Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <https://www.filac.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2-1.pdf>.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (Ed.). (2001). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters
- Flacso Ecuador. (s.f.). *Archivo de lenguas y culturas del Ecuador*. Recuperado de <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/lenguas/kichwa/>.
- Flores, L. (Dir.). (1981-1983). *Atlas lingüístico y etnográfico de Colombia*. Vols. 1 a 6. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- FNPI, Fundação Nacional dos Povos Indígenas, Ministério dos Povos Indígenas. (2023). Datos do censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. Recuperado de <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>
- Fuenzalida, F. (1970). Poder, raza y etnia en el Perú contemporáneo. En F. Fuenzalida, E. Mayer, G. Escobar, F. Bourricaud y J. Matos. *El indio y el poder en el Perú*, pp. 15-87. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Galeote, J. (1996). *Manityana auqui bésiro. Gramática moderna de la Lengua Chiquitana y vocabulario básico*. Segunda edición. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Pastoral y Cultura Chiquitana.
- Galeote, J. (2014). Chiquitano (besiro). En M. Crevels. & P. Muysken (Eds.). *Lenguas de Bolivia, Tomo 3: Oriente*, (pp. 259-303). La Paz: Plural Editores.
- García, P. (2006). Los atlas lingüísticos y las variedades del español de América. *Boletín Hispánico Helvético*, Vol 8. Recuperado de https://digital.csic.es/bitstream/10261/122691/1/Boletin_Hispanico_Helvetico_2006.pdf
- Giracca, A. (2008). Edumaya: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar (Guatemala). En D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, pp. 307-316. Caracas: lesalc, Unesco.
- Girón, J. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia. Producto de investigación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/vitalidad_linguistica.pdf.



- Gómez, J. A. (2008). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*, 13, 35-49. Recuperado de https://pure.uva.nl/ws/files/4337999/62275_Patrimonio_ling%C3%BAstico_revitalizaci%C3%B3n_y_documentaci%C3%B3n_de_lenguas_amenazadas.pdf
- Gómez, J. C. & Salmon, W. (2018). *Tropical Tongues: Language Ideologies, Endangerment, and Minority Languages in Belize*. Chapel Hill: Institute for the Study of the Americas at the University of North Carolina at Chapel Hill. DOI: https://doi.org/10.5149/9781469641416_GomezMenjivar
- Gordon, R. y Grimes, B. (Eds.). (2005). *Ethnologue. Languages of the World*. 15ª edición. Dallas: SIL International.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gutiérrez, W. (2022). Dos lenguas bolivianas van a la extinción y nueve están en situación crítica. Entrevista 24/09/2022. *Agencia Boliviana de Información*. Recuperado de <https://abi.bo/index.php/sociedad2/27610-dos-lenguas-originarias-bolivianas-van-a-la-extincion-y-nueve-estan-en-situacion-critica#:~:text=En%20situaci%C3%B3n%20de%20peligro%20est%C3%A1n,uru%20chipaya%2C%20yuracar%C3%A9%20y%20moset%C3%A9n.>
- Hale, K. (1992). Language endangerment and the value of linguistic diversity. *Language*, 68(1), 35-42.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Hecht, A. C. (2010). Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas en Argentina. *Espaço Ameríndio*, 4(1), 92-116.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1161-1176. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a20.pdf>.
- Hidalgo, M. y Pineda, A. (2014). La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero. *Fuentes humanísticas*, 28(49), pp. 13-34. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/83080085.pdf>.
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. (Ed.). 1996. *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.



- Igwia, International Working Group on Indigenous Affairs. (2023). Pueblos indígenas en Guayana Francesa. Recuperado de <https://www.iwgia.org/es/guayana-francesa/5091-mi-2023-guayana-francesa.html>
- Inali, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2009. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Inali.
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Censo de Población y Vivienda 2012. Características de la población*. La Paz: INE.
- Inegi, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Estadísticas a propósito del Día internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto). Datos nacionales. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf.
- INPI, Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2016). *Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer#:~:text=Las%20m%C3%A1s%20amenazadas%20son%20cakchiquel,%20quich%C3%A9%20seri%20y%20tlahuica>.
- Kirchhoff, P. (1943). Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales. *Acta Americana*, 1, 92-107.
- Kloss, C. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for research on Bilingualism.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 52(1), 84-94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Landaburu, J. (2016). Las lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas colombiano: situaciones y perspectivas. *Revista Colombiana Amazónica*, 9, pp. 9-21. Recuperado de <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/revista/pdf/9/1%20las%20lenguas%20indigenas%20de%20colombiay%20del%20amazonas%20colombiano%20situaciones%20pmerspectivas.pdf>
- Leglise, I., Renault-Lescure, O., Launey, M. y Migge, B. (2013). Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. En G. Kremnitz (Dir.). *Histoire sociale des langues de France*, (pp.671-682). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263964121_Langues_de_Guyane_et_Langues_parlees_en_Guyane.
- Lemus, J. (2012). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/ pipil de El Salvador. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense* 62, pp. 25-47. DOI:[10.5377/wani.v62i0.857](https://doi.org/10.5377/wani.v62i0.857)



- Lope Blanch, J.M. (1992). *Atlas lingüístico de Méjico*. Vols. 1 a 6. México: Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- López, A. y Soto, F. (2016). *Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152557/pueblos-indigenas-argentina-16>
- López, L.E. (2009). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (Eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú*, (pp. 91-128). Lima: CONCYTEC.
- López, L.E. (2021a). What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays? Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. DOI: [10.1080/01434632.2020.1827646](https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646).
- López, L.E. (2021b). *Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. Recuperado de https://www.academia.edu/45007151/Pueblos_e_idiomas_ind%C3%ADgenas_e_n_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_situaci%C3%B3n_actual_y_perspectivas
- López, L.E., Guarayo, A. y Condori, B. (2021). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2021/10/Interculturalidad-ciudadania-y-multilinguismo.pdf>.
- López, V. y Koskinen, A. (2009). La revitalización de la lengua garífuna a través de la educación. *Ciencia e interculturalidad. Revista para el diálogo intercientífico e intercultural*. 5(2), 8-16. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v5i2.267>.
- Lumbreras, L. (1981). *Arqueología de la América Andina*. Lima: Editorial Milla Batres.
- Mariátegui, A. (2020). Aprende a destrozar el castellano. Artículo de opinión. *Perú 21*. Edición del 12/05/2020. Recuperado de <https://peru21.pe/opinion/aprende-a-destrozar-el-castellano-coronavirus-aprendo-en-casa-noticia/>.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Urlanga, B. y Amorrortu, E. (2005). *Words and Worlds. World Languages Review*. Bilingual Education and Bilingualism 52. Clevedon, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters Ltd. y Unesco Etxea.
- Martínez, M.E. y Villarreal, M.C. (2016). *Pueblos mocoví y toba en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152580/pueblos-indigenas-argentina-7>.
- Meliá, B. (1997). *Pueblos indígenas en el Paraguay. Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda, 1992*. Asunción: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.
- Meliá, B. (2005). Las lenguas indígenas en el Paraguay: una visión desde el Censo 2002. *Revista Población y Desarrollo*, 16(28), pp. 4-21.



- Messineo, C. y Cuneo, P. (2013). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En C. Messineo y A.C. Hecht, (Comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*, (pp. 21-56). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Messineo, C. y Hecht, A.C. (Comps.) (2013). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires .
- Mincul, Ministerio de Cultura. (s.f.). Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/>.
- Mincul, Ministerio de Cultura. (2010). *Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia*. Tomos I a VI. Bogotá.
- Minedu, Ministerio de Educación. (2013). Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.
- Minedu. (s.f.). Discriminación lingüística. Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/red/modality/eba/level/avanzado/grade/2/speciality/com/sub-speciality/0/resources/s36-eba-2-recurso-comunicacion-ladiscriminacionlinguistica.pdf>
- Mineduc, Ministerio de Educación. (2022). Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales. Santiago de Chile: Unidad de Promoción y Difusión, Centro de Estudios. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/DOC-DE-TRABAJO-26_2022_fd01.pdf.
- Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización. (2017). *Diversidades culturales: Pueblos indígenas de Suramérica*. La Paz: Unasur. Recuperado de <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/507/unasur2017.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (s.f.). Encuesta Casen 2017. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/informacion-social/encuesta-casen-2017>
- Molina. R. y Albó, X. (coords.). (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: PNUD.
- Montaluisa, L. (2018). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montaluisa, L. y Álvarez, C. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Quito: Icsaae.



- Moore, D. y Gabas, N. (2006). O Futuro das Línguas Indígenas Brasileiras. En L. Forline, I. Vieira y R. Murrieta (Orgs.). *Amazônia além dos 500 Anos*, (pp.433-454). Belém du Para: Museu Paraense Emílio Goeldi. Recuperado de <http://linguistica.museu-goeldi.br/downloads/publicacoes/denny-futudo-das-linguas-indigenas-brasileiras.pdf>
- Moreno, J.C. (2000). *Ninguna lengua es más importante que otra. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moseley, C. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. París: Unesco.
- Mounin, G. (1979). *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor.
- Moya, R. (1990). Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, 20(3), 369-381.
- Muelas, L. (2020). Citado por Neba en El significado de Tierra, Territorio desde la cosmovisión indígena. *Cultural Survival News*. Recuperado de <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena>
- Mufwene, S. (2006). How Languages Die. En J. Fernández-Vest. *Combat pour les langues du monde / Fighting for the World's Languages: Hommage à Claude Hagège*, (pp. 377–388). Paris: L'Harmattan.
- Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Navarro, T. (1948). *El español en Puerto Rico, Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana*. Río Piedras: Editorial Universitaria.
- Neba, D. (2020), El significado de Tierra, Territorio desde la cosmovisión indígena. *Cultural Survival News*. Recuperado de <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena>
- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.
- Panizo, C. (2022). *Contra el silencio. Lenguas originarias y justicia lingüística*. Lima: Biblioteca Bicentenario.
- Palomino, M. (2021). La censura del quechua en el Congreso peruano abre un intenso debate sobre la discriminación lingüística. *Público*. 29/08/2021. Recuperado de <https://www.publico.es/internacional/peru-censura-quechua-congreso-intenso-debate-discriminacion-linguistica.html>.
- Pérez, J.I. (2004). *Los castellanos del Perú*. [Video]. Lima: Pontificia Universidad Católica y Cooperación Técnica Alemana.



- Pereyra, P. y Rodríguez, A. (2016). *El pueblo mapuce (sic) en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152554/pueblos-indigenas-argentina-13>
- Peyró, (2015). Estructuras en el Glosario de la Lengua Atacameña (1896). *LIAMES*, 5, pp. 25-42. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/1437/1427>.
- Proeib Andes. (2000). *Estudios socioeducativos y sociolingüísticos en pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia. Informe final*. La Paz: Ministerio de Educación. MS.
- Quezada, M.A. (1992). Pequeño atlas lingüístico de Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XIX(2), 85-119.
- Quijano, A. (1992). "Raza", "Etnia", "Nación", Cuestiones Abiertas. En R. Forgues (Ed.) *José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento*. Lima: Editorial Amauta.
- Quijano, A. (1999) ¡Qué tal raza!. *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, 48, 141-152.
- Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, Aníbal (2014). Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. En A. Quijano (Ed.), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 19-33). Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- Ramírez, J. (2020). En Perú sí hay discriminación lingüística, aunque algunos no lo quieran ver. Edición del 17 de mayo 2020. *The Washington Post*. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2020/05/17/en-peru-si-hay-discriminacion-linguistica-aunque-algunos-grupos-no-lo-quieran-ver/>.
- Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Sepaz, UVG, URL, Usaid.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Romero, A. & Ávila, L. (2017). Mesoamérica: historia y reconsideración del concepto. *CIENCIA Ergo-Sum*, 6(3), 233-242. Recuperado de <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7256>
- Rosales, M.A. (2008). *Atlas lingüístico de Nicaragua: nivel fonético. (Análisis geolingüístico pluridimensional)*. Managua: Universidad de Bergen y Academia Nicaragüense de la Lengua.



- Sánchez, C. (2011). El desplazamiento de la lengua Guatusa en contacto con el español: identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación. [Tesis doctoral en lingüística]. Universidad Autónoma de Madrid.
- SIB, Statistical Institute of Belize. (2013). *Belize Population and Housing Census. Country Report. 2010*. Belmopan: SIB. Recuperado de http://sib.org.bz/wp-content/uploads/2010_Census_Report.pdf.
- Sichra, I. (Coord.). (2009a). *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: Unicef, Proeib Andes, Aecid.
- Sichra, I. (2009b). Introducción. En Sichra, I. (coord.). *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, pp. 1-17. Cochabamba: Unicef, Proeib Andes, Aecid.
- Sichra, I. (2013). Políticas públicas de lenguas indígenas en Bolivia en la encrucijada. Ponencia presentada al III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas, Bariloche, Argentina, mayo 2013. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/4790078/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_lenguas_ind%C3%ADgenas_en_la_encrucijada
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. En T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.). *Minority education: from shame to struggle.*, (pp. 9-44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1996). Linguicide and linguicism. En H. Goebel, P. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Ed.), *1 Halbband: Ein internationale Handbuch zeitgenössischer Forschung* (pp. 667-675). Berlin, Nueva York: De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110132649.1.6.667>
- SGLUN, Study Group on Language and the United Nations. (2017). *Language, the Sustainable Development Goals, and Vulnerable Populations. Final Report, Programme and Conclusions*. Editado por João Pedro Marinotti. Recuperado de <https://www.languageandtheun.org/symposium2017report.html>
- Solís, G. (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Sorensen, A.P. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69, 670-684.
- Stenzel, K. (2005). Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited. En *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*, (pp. 1-28). Austin: University of Texas. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.6762&rep=rep1&type=pdf>
- Thun, H., Boller, F., Sontag, E. y Elizaincín, A. (2000). *Atlas lingüístico, diatópico y diastrático del Uruguay-Norte (ADDU-Norte)*. Kiel: Westensee Verlag.
- Unesco, United Nations Education, Science and Culture Organization. (2009). Plan de acción de salvaguardia de la lengua, la danza y la música de los garífunas.



Recuperado de <https://ich.unesco.org/es/proyectos/plan-de-accion-para-la-salvaguardia-de-la-lengua-la-danza-y-la-musica-de-los-garifunas-00055>

Unesco. (2021). UNESCO elabora Atlas Mundial de las Lenguas. Recuperado de <https://mexico.un.org/es/155287-unesco-elabora-atlas-mundial-de-lenguas>

Unicef, United Nations Children's Fund. (2021). Native language education paves the way for preschool readiness. Recuperado de [https://www.unicef.org/media/103336/file/Native%20language%20education%20paves%20the%20way%20for%20preschool%20readiness%20\(Bolivia\).pdf](https://www.unicef.org/media/103336/file/Native%20language%20education%20paves%20the%20way%20for%20preschool%20readiness%20(Bolivia).pdf)

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Us, C., Mendoza, C. y Guzmán, V. (2021). *Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018. Nota Técnica N° IDB-TN-02396*. Washington, D.C.: División de Género y Diversidad, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/pueblos-indigenas-en-guatemala-desafios-demograficos-linguisticos-y-socioeconomicos-analisis>.

Tavera, E. (2022). Ideologías lingüísticas de la autenticidad y la mercantilización: el caso del «rescate» de la lengua muchik en el norte peruano. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (72), 219-257. Epub 16/12/ 2022. <https://dx.doi.org/10.46744/bapl.202202.007>

Toledo Maya Cultural Council. (1997). *Maya Atlas: The Struggle to Preserve Maya Land in Southern Belize*. Berkeley: North Atlantic Books.

Torero, A. (1974). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Vigil, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2), <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.97190>

Villalón, M.E. (2011). Lenguas amenazadas y los homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de lingüística*, XXIII(35-36), 143-170. Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales.

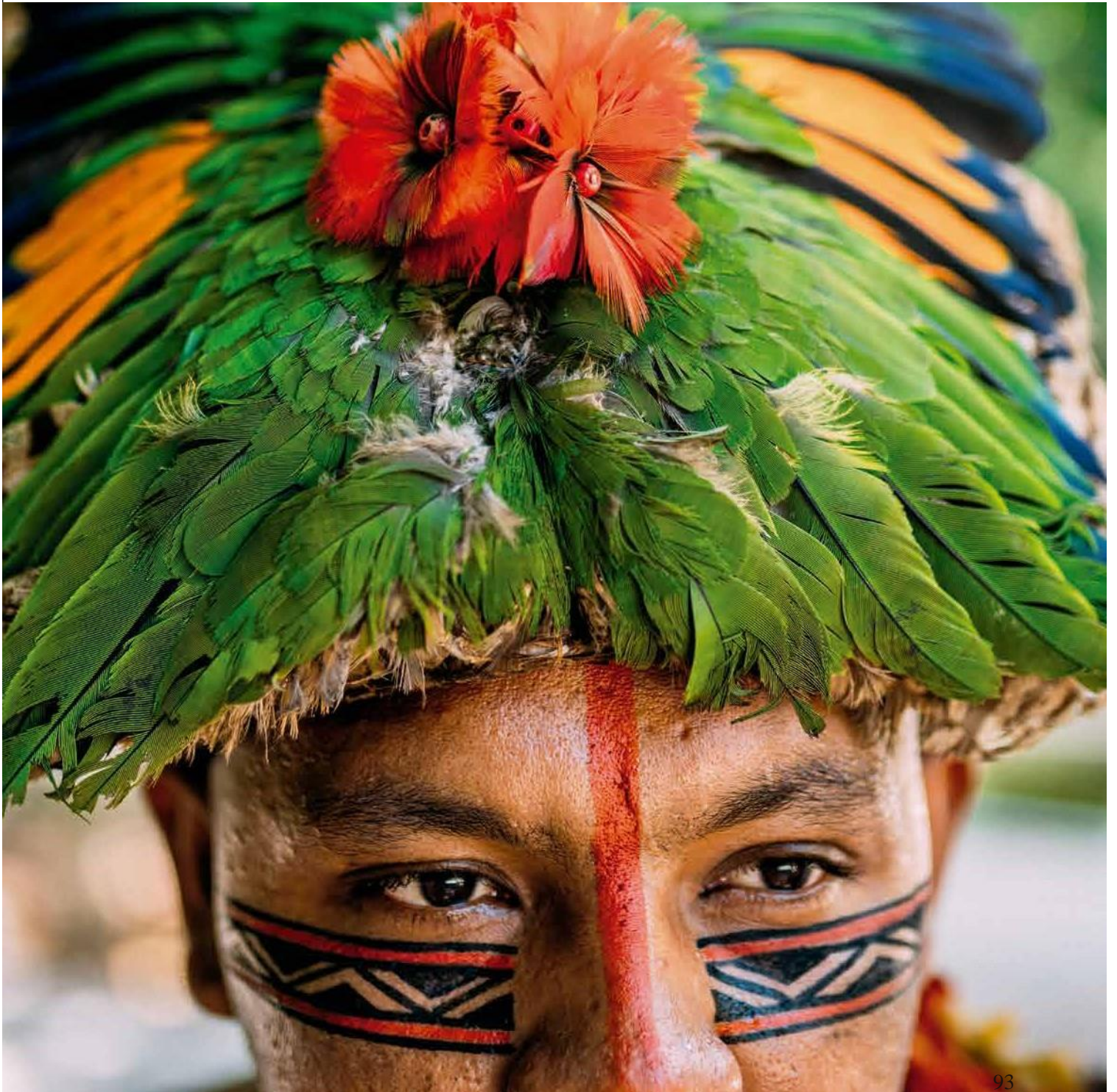
Villasante, M. (2021). El racismo: conceptos y elecciones de 2021 desde la antropología social. En IDEHPUCP, recuperado de <https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/el-racismo-conceptos-y-elecciones-de-2021-desde-la-antropologia-social/>.

Zariquiey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A., & Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística, descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: hacia un estado de la cuestión. *Lexis*, 43(2), 271-337. <https://doi.org/10.18800/lexis.201902.001>



Anexos

- a. Base de datos de especialistas*
- b. Base de datos bibliográficos*





Anexo 1

Base de datos de potenciales autores de capítulos y secciones

Esta base de datos está organizada por áreas ecogeoculturales, el nombre de el o la investigadora, su filiación institucional y correo electrónico. Se ha identificado potenciales autores de los capítulos y secciones del atlas propuesto, para todos los países incluidos en la propuesta, salvo Panamá; tampoco se incluye información sobre autores de Uruguay, en tanto este país no forma parte de la propuesta y ahí no queda ninguna lengua indígena viva. En el caso panameño, estamos a la espera de respuestas.

Capítulo / sección	Nombre	Institución	Dirección electrónica
Amazonía	Altaci Rubim Bruna Franchetto Marcus Maia	Universidad de Brasilia Universidade Federal do Rio de Janeiro	altacirubim@gmail.com bfranchetto@yahoo.com.br mahia@ufrj.edu.br
Bolivia	Libertad Pinto Marcia Mandepora Chunday	Colectivo Taqi Unquy Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Facultad Integral del Chaco	libertadpinto@gmail.com araendi@yahoo.com
Brasil	Bruna Franchetto Marcus Maia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	bfranchetto@yahoo.com.br mahia@ufrj.edu.br
Colombia	María Elena Tobar	Ministerio de Educación	mtobarg@mineducacion.gov.co
Ecuador	Jorge Gómez Rendón	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	jgomez630@puce.edu.ec gomezrendon@hotmail.com
Guayana Francesa	Odile Renault-Lescure	Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA), Francia	lescure@vjf.cnrs.fr
Perú	Roberto Zariquiey Pilar Valenzuela	Pontificia Universidad Católica del Perú Chapman University	rzariquiey@pucc.edu.pe valenzuela@chapman.edu
Guyana	Althea Harding Eithne Carlin	Ministry of Education of Guyana Leiden University	linkedin.com/in/althea-harding-7599a6236
Surinam	Bettina Migge	University College Dublin	bettinamigge@ucd.ie
Venezuela	María Eugenia Villalón Horacio Bior Castillo	Universidad Central de Venezuela Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	atchim00@gmail.com hbior@gmail.com
Oasis América	Ernesto Díaz-Couder Cabral	Universidad Pedagógica Nacional	ediaz@upn.mx
México	Zarina Estrada Fernández Ernesto Díaz-Couder Cabral	Universidad de Sonora Universidad Pedagógica Nacional	zarina.estrada@unison.mx ediaz@upn.mx
Patagonia	Ana Fernández Garay	Universidad de Buenos Aires	anafgaray@gmail.com
Argentina	Ana Fernández Garay	Universidad de Buenos Aires	anafgaray@gmail.com
Chile	Oscar Aguilera	Universidad de Magallanes	https://www.researchgate.net/profile/Oscar-Aguilera-9/stats
Gran Chaco	Marisa Censabella	Conicet Nordeste	mcensabella@gmail.com



Argentina	Virginia Unamuno Ana Carolina Hecht	Universidad Nacional del Nordeste Universidad de Buenos Aires	vir.unamuno@gmail.com anacarolinahecht@yahoo.com.ar
Bolivia	Marcia Mandepora Chunday	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Facultad Integral del Chaco	araendi@yahoo.com
Brasil	Bruna Franchetto Marcus Maia	Universidade Federal do Río de Janeiro	bfranchetto@yahoo.com.br mahia@ufrj.edu.br
Paraguay	Ladislao Alcaraz Celeste Escobar Imiach Javier Carol Rey	Secretaría de Políticas Lingüísticas Secretaría de Políticas Lingüística Universidad de Buenos Aires	politicaslinguisticas@yahoo.com javier_carol2000 [at] yahoo.com.ar
Pampas			
Argentina	Marisa Censabella	Conecyt Nordeste, Universidad Nacional del Nordeste	mcensabella@gmail.com
Gran Pantanal y llanos orientales			
	Bruna Franchetto Marcus Maia	Universidade Federal do Río de Janeiro	bfranchetto@yahoo.com.br mahia@ufrj.edu.br
Bolivia	Ruperto Romero Rodríguez	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno	
Brasil	Bruna Franchetto Marcus Maia	Universidade Federal do Río de Janeiro	bfranchetto@yahoo.com.br mahia@ufrj.edu.br
Paraguay	José Zanardini	Universidad Católica del Paraguay	josezanardini@hotmail.com
Caribe continental			
	María Trillos Amaya Carlos Sánchez Avendaño	Universidad del Atlántico Universidad de Costa Rica	mariatrillos@mail.uniatlantico.edu.co carlos.sachezavendano@ucr.ac.cr
Colombia	María Trillos Amaya	Universidad del Atlántico	mariatrillos@mail.uniatlantico.edu.co
Venezuela	María Eugenia Villalón Horacio Bior Castillo	Universidad Central de Venezuela Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	atchim00@gmail.com hbior@gmail.com
Panamá	Por identificar		
Costa Rica	Carlos Sánchez Avendaño	Universidad de Costa Rica	carlos.sachezavendano@ucr.ac.cr
Nicaragua	Elena Benedicto Elizabeth Salomón McLean	Purdue University Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	ebenedi@purdue.edu
Honduras	Marcela Carías	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	marcelacarias04@gmail.com
Guatemala	Lucía Verdugo	UNESCO-Guatemala	l.verdugo@unesco.org
Belice	Roy Cayetano Yuki Tanaka-McFarlane	Saint Louis University	yuki.tanakamcfarlane@slu.edu
México	Yazmín Novelo Montejo Hilario Chi Canul	Radio Yúuyum Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo	yazznovelo@gmail.com hilariochicanul@uqroo.edu.mx
Llanuras costeras del Pacífico			
	Tulio Rojas Curieux	Universidad del Cauca	trojas@unicauca.edu.co
Ecuador	Luis Montaluisa Catalina Álvarez	Universidad Politécnica Salesiana	luismontaluisa@yahoo.com aalvarez@ups.edu.ec
Colombia	Tulio Rojas	Universidad del Cauca	trojas@unicauca.edu.co
Panamá	Por identificar		



Costa Rica	Carlos Sánchez Avendaño	Universidad de Costa Rica	carlos.sachezavendano@ucr.ac.cr
México	Yazmín Novello Montejo	Radio Yúuyum	yazznovello@gmail.com
Isla de Pascua	Geraldine Abarca Carimán	Universidad Alberto Hurtado	abarcacariman@gmail.com
Chile			
Mesoamérica	Ernesto Díaz-Couder Cabral	Universidad Pedagógica Nacional	ediaz@upn.mx
Guatemala	Jorge Raymundo Lucía Verdugo	Investigador independiente Unesco-Guatemala	jorge.raymundo1910@gmail.com l.verdugo@unesco.org
El Salvador	Jorge Lemus	Universidad Don Bosco	jlemus@udb.edu.sv
Honduras	Marcela Carías	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	marcelacarias04@gmail.com
México	Hilario Chi Canul Nallely Argüelles	Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Seede Pacífico Sur	hilariochicanul@uqroo.edu.mx nayprim@hotmail.com
Andes	Inge Sichra	Fundación Proeib Andes	isichra@funproeibandes.org
Argentina	Lelia Albarracín	Universidad de Santiago del Estero	leliainesalbarracin@gmail.com
	René Machaca	Universidad de Tucumán	armachaca@hotmail.com
Bolivia	Inge Sichra	Fundación Proeib Andes	isichra@funproeibandes.org
Chile	Juan Carlos Mamani Cristian Lagos	Universidad de Tarapacá Universidad de Chile	crlagos.f@gmail.com
Colombia	Lilia Triviño Garzón Martha Corrales Carbajal	Universidad del Cauca	ltrivino@gmail.com mcorrales@unicauca.edu.co
	Antonio José Chavaco	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	antoniojosch@gmail.com
Ecuador	Ruth Moya Torres	Universidad Nacional de Educación	ruthmoyatorres@yahoo.com
Perú	Jayro Valqui Culqui	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	jvalquic@unsm.edu.pe
	Nila Vigil Oliveros	Universidad Tecnológica del Perú	nivigil@gmail.com
Venezuela	Horacio Biord Castillo	Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	hbiord@gmail.com
Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial	Por identificar		
Lenguas transfronterizas	Luis Enrique López	Funproeib Andes	llopezhurtado@gmail.com



Anexo 2

Base de datos bibliográficos

Esta base de datos está organizada en tres secciones. La primera contiene referencias generales, tanto sobre aspectos teórico-conceptuales como metodológicos, así como algunas referencias relevantes sobre casos extraregionales. La segunda sección presenta una selección de trabajos sobre América Latina y el Caribe, mientras que la tercera contiene algunas referencias clave por cada uno de los veintiún países estudiados. En total se identifican 430 referencias, entre artículos, capítulos de libros y libros.

1. Referencias generales

Aguilar, Y. (2019). De calabazas y chilacayotes. Lenguas, palabras y visión del mundo. De su blog #Ayuujk. Este país (21/052019). Recuperado de <https://estepais.com/blogs/ayuujk-sobrecalabazas-y-chilacayotes-lengua-palabras-y-vision-del-mundo/>.

Ash A., Fermino, J. & Hale K (2001). Diversity in local language maintenance and restoration: a reason for optimism. En L. Hinton & K. Hale (Eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 19–35). San Diego: Academic Press.

Bauman, J.J. (1980). *A Guide to Issues in Indian Language Retention*. Washington, D.C. Center for Applied Linguistics.

Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. En *Cuadernos de la Casa Chata*, No. 3. México: CIESAS.

Brandt, E. & Ayoungman, V. (1989). Language Renewal and Language Maintenance: A Practical Guide. *Canadian Journal of Native Education*, 16(2), 42-77.

Cobarrubias, J. (1983). Ethical Issues in Status Planning. En J. Cobarrubias, y J. Fishman (Eds.). *Progress in language planning. International perspectives*, (pp. 41-85). Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.). (2019). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition.



- Fasold, R. W. (2006). The politics of language. En R. W. Fasold y J. Connor-Linton (Eds.). *An introduction to language and linguistics*, (pp. 373–400). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fettes, M. (1997). Stabilizing what? An ecological approach to language renewal. En J. Reyhner (Ed). *Teaching Indigenous Languages*, (pp. 301–18). Flagstaff, Arizona: Center for Excellence in Education.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (Ed.). (2001). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters
- Fishman, J. & García, O. (2010). *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Nueva York: Oxford University Press.
- Franchetto, B. & Rice, K. (2014). Language Documentation in the Americas. *Language Documentation and Conservation*, 8, 251-261. (Universidad de Hawaii)
- Fundación Wikimedia. (2017). Oportunidades y Retos para el Conocimiento Libre en Lenguas Indígenas en Wikipedia. Informe de Rodrigo Pérez. Recuperado de https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ee/Informe_Wikipedia_Lenguas_Indigenas.pdf
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages. An Introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinevald, C. (1998). Language endangerment in South America: a programmatic approach, En L. Grenoble, y L. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, pp. 124-159. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, L. (2001). Language Revitalization: An Overview. En L. Hinton, & K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, (pp. 3-18). San Diego.: Academic Press.
- Hinton, L., & Hale, K. (Eds.) (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L., Roche, L., & Roche, G. (2018). Conclusion: What Works in Language Revitalization. En L. Hinton, L. Huss, & G. Roche (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. (pp.495-502). Londres: Routledge.
- Hornberger, N. & Coronel-Molina, S. (2004). Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: the case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 9-67.
- Hornberger, N. (Ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.



- Kloss, C. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for research on Bilingualism.
- Krauss, M. (1992). The world 's language in crisis. *Language*, 68(1), 4-10.
- Kroskrity, P. (2009). Language renewal as sites of language ideological struggle. The need for 'ideological clarification'. En J Reyhner & L Lockard (Eds). *Indigenous language revitalization: encouragement, guidance & lessons learned*, (pp. 61–69). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Landweer, L.M. (2016). Indicators of ethnolinguistic vitality. Review and Score Sheet. *GIALens*, 10(1), 1-14. Recuperado de <https://diu.edu/documents/gialens/Vol10-1/Landweer-Ethnolinguistic-Vitality.pdf>
- Lewis, M.P. & Simons, G.F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman 's Gids. *Revue Roumaine de Linguistique*, LV(2), 103-120.
- Lizette, P. (2003). Assessing the Impact of Total Immersion on Cherokee Language Revitalization: A Culturally Responsible, Participatory Approach. En J Reyhner, O Trujillo, R.L. Carrasco & L Lockard (Eds). *Nurturing Native Languages*, (pp. 7-23). Flagstaff: Northern Arizona University.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Bogotá: Iesco, Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Urlanga, B. y Amorrortu, E. (2005). *Words and Worlds. World Languages Review*. Bilingual Education and Bilingualism 52. Clevedon, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters Ltd. y Unesco Etxea.
- McCarty, Teresa. (2003). Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times. *Comparative Education*, 39(2), Special Number (27), 147-163.
- McCarty, T. y Coronel-Molina, S. (Eds.) (2016) *Language Revitalization in the Americas*. Londres: Routledge.
- Moctezuma, J.L. (2018). La oralidad, vía para revitalizar el uso de las lenguas nativas. Entrevista. *Boletín No. 53*. Recuperado de https://www.inah.gob.mx/attachments/article/6928/2018_053.pdf.
- Moreno, J.C. (2000). *Ninguna lengua es más importante que otra. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mosley, Ch. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Endangered Languages*. Tercera edición. Paris: Unesco.
- Mosonyi, E. (2012). El discurso sobre la irreversible extinción de las lenguas: un atentado contra la interculturalidad. *Boletín de lingüística*, XXIV(37-38), 197-215. Recuperado de 23/01/2021 en 127



http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2016000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, S. (2002). Colonisation, globalisation, and the future of languages in the twenty-first century. *International Journal of Multicultural Societies* 4(2), 162–193.
- Mufwene, S. (2003) What Have Pride and Prestige Got to Do with It. En B.D. Joseph (Ed.). *When Languages Collide*, (pp. 324–46). Columbus: Ohio State University Press.
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado a partir de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.
- Naciones Unidas (2019). El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos. *Noticias ONU. Mirada global, historias humanas*, 28/01/2019. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962>.
- Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Newman, A. (2002). *Tropical Rainforest: Our Most Valuable and Endangered Habitat with a Blueprint for its Survival into the Third Millennium*. Edición revisada. Nueva York: Checkmark books.
- Obiero, O. J. (2008). Evaluating Language Revitalization in Kenya: The Contradictory Face and Place of the Local Community Factor. *Nordic Journal of African Studies*, 17(4), 247-268.
- Obiero, O. J. (2010). From Assessing Language Endangerment or Vitality to Creating and Evaluating Language Revitalization Programmes. *Nordic Journal of African Studies*, 19(4), 201-226.
- O'Grady, W. (2018). Assessing Language Revitalization: Methods and Priorities. *Annual Review of Linguistics*, 4, 317-336.
- Quijano, A. (1999) ¡Qué tal raza!. *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, 48, 141-152.
- Quijano, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, Aníbal (2014). Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. En A. Quijano (Ed.), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 19-33). Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.



- Reyhner J. (2003). Native language immersion. En J Reyhner, O Trujillo, R.L. Carrasco & L Lockard (Eds). *Nurturing native languages*, (pp. 1–6). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Reza, J.L. (2013). Una mirada al cine indígena. Autorrepresentación y el derecho a los medios audiovisuales. *Cinémas d'Amérique Latine*, 21, 122-129. DOI: <https://doi.org/10.4000/cinelatino.283>
- Ricento, T. (Ed.) (2000) *Ideology, Politics and Language Policies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rosa, J. D. (2016) Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. Recuperado de <https://www.academia.edu/search/advanced/?q=Standardization%2C%20Racialization%2C%20Languagelessness%3A%20Raciolinguistic%20Ideologies%20across%20Communicative%20Contexts%E2%80%A0>.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1996). Linguicide and linguisticism. En H. Goebel, P. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Ed.), *1. Halbband: Ein internationale Handbuch zeitgenössischer Forschung* (pp. 667-675). Berlin, Nueva York: De GruyterMouton. <https://doi.org/10.1515/9783110132649.1.6.667>
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights? Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110866391.71>
- Solís, G. y López, L.E. (eds.) (1991). *Pueblos y lenguas de frontera*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Forum: Qualitative Social Research, 7. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>
- Tsunoda, T. (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Unesco, (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Walsh, M. (2005). Will Indigenous Languages Survive? *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 293-315.



Walsh, M. (2010). Why Language Revitalization Sometimes Works. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=A90E0F52DA3C16588756D50D44691B56?doi=10.1.1.659.6616&rep=rep1&type=pdf>

Yamamoto, A. (1998). Linguists and endangered language communities: issues and approaches. In K. Matsumura (Ed). *Studies in endangered languages* (pp. 231–52). Toklo: Hituji Syobo.

2. Referencias regionales

Adelaar, W. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486852>

Banco Mundial. (2015). *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century. First Decade*. Washington, D.C. World Bank Group.

Callapa, C. (Coord.) (2020). *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2022/04/Experiencias-RLC-Latinoamerica.pdf>

Campbell, L. & Grondona, V. (ed.). *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide*. De Gruyter Mouton.

Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Filac, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. (2000). *Los Pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Santiago de Chile: Cepal.

Cepal y Filac (2020). *Los Pueblos Indígenas de América Latina -Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Coronel-Molina, S. y Crabner, L. (Eds.). *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Abya Yala.

Del Popolo, F. (ed.) (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Filac, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2020). *Revitalización de lenguas indígenas. Informe Regional*. La Paz: Filac, Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <https://www.filac.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2-1.pdf>.

Filac, y FIAY, Foro Indígena de Abya Yala (2020). Comunidades resilientes. Buenas prácticas de los Pueblos Indígenas ante la pandemia. Tercer informe. Recuperado de https://www.filac.org/wp-content/uploads/2020/09/FILAC_FIAY_tercer-informePI_COVID19_final.pdf



- Guzmán, D. (Ed.). (2022). *Reflexiones desde la acción. Memorias del V Revitalizando ando*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2022/04/Reflexiones-desde-la-accion-Revitalizando-ando.pdf>.
- Haboud, M., Sánchez, C. y Garcés, F. (Eds.). *Desplazamiento lingüístico y revitalización. Reflexiones y metodologías emergentes*. Quito: Abya Yala. Recuperado de https://www.academia.edu/96973327/Desafios_en_la_diversidad_2_Desplazamiento_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_revitalizaci%C3%B3n_Reflexiones_y_metodolog%C3%ADas_emergentes
- Hale, K. (1992a). Language endangerment and the value of linguistic diversity. *Language*, 68(1), 35-42.
- Hale, K. (1992b). On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, 68(1), 1-3.
- Hale, K., Krauss, M., Watahomigie, L., Yamamoto, A., & Craig, C. (1992). Endangered Languages. *Language*, 68(1), 1-42.
- Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M. y Bank, S. (2020). *Glottolog 4.3*. Jena: Max Planck Institute for the Science of Human History. Recuperado de <http://glottolog.org>.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- King, J. (2001). Te Kohanga Reo: Maori Language Revitalization. En L. Hinton & K. Hale (Eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Klee, C. & Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Llanes-Ortiz, G. (2016). *Apropiarse de las redes para fortalecer la palabra. Una introducción al Activismo Digital de Lenguas Indígenas en América Latina. Reporte de investigación*. Leiden” Rising Voices. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323226483_Apropiarse_de_las_redes_para_fortalecer_la_palabra_Una_introduccion_al_Activismo_Digital_de_Lenguas_Indigenas_en_America_Latina.
- Llanes-Ortiz, G. (2020). Los territorios intangibles de la interculturalidad: defensa y transformación. Presentación en el seminario de lanzamiento virtual del Doctorado Interculturalidad, educación y territorio de la Universidad de Magdalena, Colombia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cHY0-se4AKE>.
- López, L.E. (2008). Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America. En A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 9, (pp. 141-155). Nueva York: Springer.



- López, L.E. (2009). Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En: I. Sichra. (Coord.). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, (pp 19-100). Cochabamba: UNICEF, FUNPROEIB Andes, AECID.
- López, L.E. (2019a). *Lenguas indígenas en Centroamérica: hacia su fortalecimiento y revitalización*. Conferencia Magistral. Seminario Internacional Mesoamérica sobre Lenguas Indígenas, Guatemala, 21 de febrero.
- López, L.E. (2019b). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González, J. (Ed.) *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*. Bogotá: Universidad Nacional.
- López, L.E. (2020). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Lima: Tarea. 125
- López, L.E. (2021). *Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe*. Situación actual y perspectivas. Recuperado de https://www.academia.edu/45007151/Pueblos_e_idiomas_ind%C3%ADgenas_e_n_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_situaci%C3%B3n_actual_y_perspectiva_s
- López, L.E. y García, F. (2016). The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En T. McCarty, T. y S. Coronel-Molina, (Eds.) *Language Revitalization in the Americas*, (pp. 116-135) Londres: Routledge.
- López, L.E. & Jung. I. (Eds.) (1998). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- López-Vigil, J.I. (2008). *Ciudadana radio. El poder del periodismo de intermediación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización. (2017). *Diversidades culturales: Pueblos indígenas de Suramérica*. La Paz: Unasur. Recuperado de <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/507/unasur2017.pdf>
- Palmisano, A. (Ed.). Atti del Convegno Internazionale "Identità delle Comunità Indigene del Centro America, Messico e Caraibi: aspetti culturali e antropologici". Terza fase del Seminario sull'identità linguistica dei popoli indigeni dell'America Latina come fattore di integrazione e sviluppo. *Quaderni IILA, Serie Economía*, 36. Universidad de Trieste. Recuperado a partir de https://joomla.iila.org/images//pubblicazioni/pubblicazioni_sse/PDF/IDENTITA%20COMUNITA%20INDIGENE%20CA-M-C.pdf.
- Pérez Báez, G., Rogers, C., y Roses, J. E. (Eds.) (2016). *Language Documentation and Revitalization in Latin American Context*. Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110428902-00122>.
- Queixalos, F. & Renault-Lecure, O. (Orgs.). *Linguas amazónicas hoje*. Sao Paulo: IRD, ISA y MPEG.



- Sichra, I. (Coord.) (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Quito: Unicef, Funproeib Andes, Aecid.
- Sichra, I. (2005). ¿Qué hacemos por las lenguas indígenas? ¿Qué deberíamos hacer? Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación lingüística. *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 3, 161-181. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/26389627/Pol%C3%ADticas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_en_familias_ind%C3%ADgenas_cuando_la_realidad_supera_la_imaginaci%C3%B3n
- Sichra, I. (Ed.) (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: Funproeib Andes, SAIH.
- Soler, C. (2014). Cine indígena en Latinoamérica, un acercamiento a sus implicaciones sociales y políticas. *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario*. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-081/721.pdf>.
- Sorensen, A. P. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69, 670-684.
- Stenzel, K. (2005). Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited. En *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*, (pp. 1-28). Austin: University of Texas. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.6762&rep=rep1&type=pdf>
- Taylor, S. (2005). *Language-in-Education Planning: PROEIB Andes and the Consolidation of Bilingual Education Policies in Bolivia, Peru and Chile*. [Doctoral Thesis]. Jesus College, Oxford University.
- Unesco, United Nations Education, Science and Culture Organization. (2009). Plan de acción de salvaguardia de la lengua, la danza y la música de los garífunas. Recuperado de <https://ich.unesco.org/es/proyectos/plan-de-accion-para-la-salvaguardia-de-la-lengua-la-danza-y-la-musica-de-los-garifunas-00055>
- Yrigoyen, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En: C. Garabito (Coord.). *El Derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*, (pp. 139-160). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/el_horizonte_del_constitucionalismo_pluralista_yrigoyen.pdf.
- Yumisaca, E. (2016). La interculturalidad a través de la fusión musical: dos estudios de caso; la banda de rock Curare (longo metal) y la banda de hip-hop Los Nin (hip-hop andino). [Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5318/1/T2061-MEC-YumisacaLa%20interculturalidad.pdf>.
- Van Cott, D. (2000). *The Friendly Liquidation of the Past. The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.



Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. Onomázein, *Revista de lingüística, filología y traducción*. Número especial, Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, 171-203.

3. Referencias vinculadas con situaciones nacionales

3.1 Argentina

Acuña, L. (2002). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista de Historia Bonaerense*, IX(24), 2002, 47-51.

Albarracín, L.I. Nuevas estrategias de revitalización del quichua santiagueño (2020). En M. Haboud, C. Sánchez y F. Garcés (Eds.) *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes* [online], (pp. 63-78). Quito: Editorial Abya Yala. DOI <http://doi.org/10.7476/9789978105726.0004>.

Alderetes, J.R., & Albarracín L.I. (2004). El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 83-93. Berlín: Walter de Gruyter.

Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Cepal. (2012a). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), y Cadpi, República Argentina. Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2017). Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas. San Luis: CADPI y Oficina de Pueblos Indígenas del FIDA. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/argentina_ctn_s.pdf/5adba984-d1cd-4731-9c25-9f81539b30c7

FIDA & Igwia. (2022e). *República Argentina. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/argentina_ctn_s.pdf/5adba984-d1cd-4731-9c25-9f81539b30c7?t=1690883799830

Hecht, A. C. (2010). Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas en Argentina. *Espaço Ameríndio*, 4(1), 92-116.

Hecht, A.C. y Zidarich, M. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí / Ministerio de Educación y Deportes de la Nación*. Buenos Aires: MED. <https://www.educ.ar/recursos/152554/pueblos-indigenas-argentina-13>



Indec, Instituto Nacional de Estadística y Censos (2015). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios: región Noreste Argentino. Serie D 1*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/pueblos_originarios_nea.pdf.

López, A. y Soto, F. (2016). *Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco* Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152557/pueblos-indigenas-argentina-16>

Martínez, M.E. y Villarreal, M.C. (2016). *Pueblos mocoví y toba en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152580/pueblos-indigenas-argentina-7>.

Messineo, C. y Hecht, A.C. (Comps.) (2013). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pereyra, P. y Rodríguez, A. (2016). *El pueblo mapuce (sic) en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección*. Buenos Aires: MED. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/152554/pueblos-indigenas-argentina-13>

Serrudo, A. (2013). Lenguas y conocimientos indígenas en la educación obligatoria: ingreso, permanencia y desarrollo ¿desde dónde? y ¿con quiénes?. Ponencia presentada en el XV Congreso Mundial de Educación Comparada. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en la Argentina? En F. Piñón (Dir.). *Indicadores culturales 2007*. Buenos Aires: Untref. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

3.2 Belice

FIDA & Igwia. (2022a). *Belize. Country Technical Note on Indigenous Issues*. Recuperado de <https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/Belize%2C+country+technical+note.pdf/20c0863a-8c4c-4156-abac-8a597462808e?t=1690883873121>

Gómez, J.C. & Salmon, W. (2018). *Tropical Tongues: Language Ideologies, Endangerment, and Minority Languages in Belize*. Chapel Hill: Institute for the Study of the Americas at the University of North Carolina at Chapel Hill. DOI: https://doi.org/10.5149/9781469641416_GomezMenjivar

Statistical Institute of Belize. (2013). *Belize Population and Housing Census. Country Report. 2010*. Belmopan: SIB. Recuperado de http://sib.org.bz/wp-content/uploads/2010_Census_Report.pdf.

Tanaka-McFarlane, Y. (2018). Documenting Belizean Mopan: An Exploration on the Role of Language Documentation and Renewal from Language Ideological, Affective, Ethnographic, and Discourse Perspective. [PhD Dissertation]. Southern Illinois University. Recuperado de <https://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/1601/>.



Toledo Maya Cultural Council. (1997). *Maya Atlas: The Struggle to Preserve Maya Land in Southern Belize*. Berkeley: North Atlantic Books.

3.3 Bolivia

Agencia Plurinacional de Comunicación, APC Bolivia. (s.f.) Centro de Formación y Realización Cinematográfica (EFREC). Recuperado de <http://www.apcbolivia.org/org/cefrec.aspx>.

Albó, C. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores, Vols. 1 y 2, compendio de mapas*. La Paz: UNICEF y CIPCA. Recuperado de: https://www.bivica.org/files/bolivia_plurilingue_ai.pdf.

Atahuichi, M. (2016). *Nanakax aimar aru parlapxiritwa. Tatmas, mammas aimarakiraki. Jumanakasti? El aimara en una familia originaria de la marka Santiago de Huayllamarca en Cochabamba*. [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón.

Bolivia, Estado Plurinacional de (2009). *Constitución Política del Estado. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. Recuperado a partir de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/36208>

Bolivia, Asamblea Plurinacional. (2010). Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, edición del. 20.12.2010.

Bolivia, Asamblea Plurinacional. (2012). Ley 260. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, edición del 02.08.2012.

Bolivia, Ministerio de Asuntos Campesinos, Pueblos Indígenas y Originarios. (2001). *Pueblos indígenas y originarios de Bolivia. Diagnóstico Nacional*. La Paz: MACPIO.

Bolivia, Ministerio de Educación. (2018). 29 Institutos de Lengua y Cultura preservan y sus lenguas originarias. *Boletín Informativo Avanzamos*, Año 6, No. 48. La Paz: Ministerio de Educación.

Bolivia, Presidencia del Estado. (2012). Decreto Supremo 2013, que reglamenta el funcionamiento del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas. *Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Bolivia, Presidencia del Estado. (2015). Decreto 2477. Reglamento a la Ley de Lenguas. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, edición del 05.08.2015.

Cáceres, B. y Sichra, I. (1990) *Poesía quechua en Bolivia*. Ginebra: Fundación Simón I. Patiño.

Callapa, C. (2016). *Limli Tabuybu: Dinámica sociolingüística en el desplazamiento y resistencia del tabuybu en las comunidades de San Antonio del TIPNIS y Galilea del río Chapare*. [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón.



- Callapa, C. (2021). *Despertando la lengua uru. Contribuciones a la revitalización cultural y lingüística*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2022/01/DESPERTANDO-LENGUA-URUS-FUNPROEIB.pdf>
- Cedib, Centro de Documentación e Información Bolivia (s.f.). Indígenas, quién gana, quién pierde. Recuperado de <https://www.cedib.org/wp-content/uploads/2013/08/Tabla-Poblacion-Indigena1.pdf>
- Cancino, R. (2015). El caso de las lenguas oficiales de Bolivia. ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia. *Sociedad y Discurso. Revista de la Universidad de Aalborg, Dinamarca*, 27, 10-36. Recuperado de <https://discurso.aau.dk/index.php/sd/article/view/1247/1022>.
- Cepal. (2005a). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Bolivia*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cerrón-Palomino, R. (2006). *El chipaya o la lengua de los hombres del agua*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Choqueticlla, T. (2020). Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi. Presentación en el Ciclo de conversatorios sobre experiencias de revitalización cultural y lingüística organizado por la Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.facebook.com/FunproeibAndes/videos/573017390034251>
- Ciucci, L. y Macoñó, J. (2018). *Diccionario básico del chiquitano del Municipio de San Ignacio de Velasco*, Santa Cruz de la Sierra: Industria Maderera San Luis S.R.L. y Museo de Historia de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.
- Crevels, M. (2012). Language endangerment in South America: The clock is ticking. En L. Campbell & V. Grondona. (ed.), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide*, pp. 167-234. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, <https://doi.org/10.1515/9783110258035.167>,
- Crevels, M. & Muysken, P. (Eds.). (2011-2015). *Lenguas de Bolivia, Tomos 1 a 4*. La Paz: Plural Editores.
- Díez, Á. (2011). *Compendio de etnias indígenas y ecoregiones*. La Paz: Plural Editores.
- Díez, Á. y Murillo, D. (1998). *Pueblos indígenas de tierras bajas. Características principales*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación y PNUD.
- Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Confederación Indígena de Bolivia, IBIS. (2012). *Estudio sociolingüístico de los pueblos Mojeño Trinitario, Mojeño Ignaciano, Tsimane', Chácobo, Cavineño, Esse eja, Weenhayek, Yuracaré, Gwarayu*. Santa Cruz de la Sierra: UAGRM.
- FIDA & Igwia. (2022b). *Estado plurinacional de Bolivia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de



https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/bolivia_ctn.pdf/3fa69abb-17bc-405d-a94a-d00c013f8e58?t=1690883939452

González, H.A. (2021). La frágil vitalidad del Araona, lengua takana de Bolivia. *Intersecciones Comunicación*, 1(1). Recuperado de <https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/128>

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2012. Características de la Población*. La Paz: INE. Recuperado de https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Caracteristicas_de_Poblacion_2012.pdf Inegi,

López, L.E. (Ed.). (2006). *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. La Paz: Proeib Andes y Plural Editores.

López, L.E., Guarayo, A. y Condori, B. (2021). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2021/10/Interculturalidad-ciudadania-y-multilinguismo.pdf>.

Mandepora, M. (2016). Nuestra lengua vive y vivirá si la hablamos siempre. En I. Sichra. *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*, (pp. 227-248). La Paz: Funproeib Andes.

Ministerio de Educación, Unicef, Proeib Andes. (2010). *Diagnóstico sociocultural y sociolingüístico de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana*. La Paz: Proyecto EIBAMAZ.

Ministerio de Educación, Unicef, Proeib Andes. (2010). *Diagnóstico sociocultural y sociolingüístico de los pueblos cavineño, tsimane', mosetén, movima y takana*. La Paz: Proyecto EIBAMAZ.

Molina, R. y Albó, X. (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: PNUD.

Molina, R. y Albó, X. (2012). *Atlas de idiomas y pertenencia a pueblos indígenas y originarios de Bolivia. Línea de base*. La Paz: Universidad Católica Boliviana y Plural Editores.

Noriega, J. (2016b). *Poesía quechua en Bolivia. Antología*. Lima: Pakarina.

Olgún, I. y Flores, A. (2017). *Revitalización lingüística. Nidos bilingües. Documento conceptual*. Santa Cruz de la Sierra: Ipelc y Unicef.

Plaza, P. (2011). *Historia, cultura y lengua de la Nación Yuracaré*. Cochabamba: Funproeib Andes. Recuperado a partir de <http://fundacion.proeibandes.org/documentos/estudio-sociolingüístico-yurakare.pdf>

Plaza, P. y Carvajal, J. (1985). *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.



Romero, R. (Coord.) (2015). *Estudio sociolingüístico de las lenguas guaraní, guarayo y bésiro*. Santa Cruz de la Sierra: Dirección Universitaria de Investigación, UAGRM.

Saavedra, R. (2016). Viviendo junto con nuestra lengua. En I. Sichra. (Ed.) *Ser o no ser bilingüe. Lenguas indígenas en familias urbanas*, (pp. 25-60). La Paz: Funproeib Andes y Plural Editores.

Saavedra, R. (2020). Madres revitalizadoras en contextos urbanos. Presentación en Ciclo de conversatorios sobre experiencias de revitalización cultural y lingüística organizado por la Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.facebook.com/FunproeibAndes/videos/623394938322459>.

Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: Proeib Andes y Plural Editores.

Sichra, I. (2008). De eso no se habla pero se escucha. Conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano. *Página y signos*, 1(2), 87-110.

Sichra, I. (2013). Políticas públicas de lenguas indígenas en Bolivia en la encrucijada. Ponencia presentada al III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas, Bariloche, Argentina, mayo 2013. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/4790078/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_lenguas_ind%C3%ADgenas_en_la_encrucijada

Tejerina, V. (2013). 'No somos rebeldes sin causa, somos rebeldes sin pausa' Raptivismo: construyendo prácticas de ciudadanía artístico cultural, interculturalidad y educación desde el movimiento hip hop de El Alto y La Paz. [Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe]. Universidad Mayor de San Simón.

Unicef, United Nations Children's Fund. (2021). Native language education paves the way for preschool readiness. Recuperado de [https://www.unicef.org/media/103336/file/Native%20language%20education%20paves%20the%20way%20for%20preschool%20readiness%20\(Bolivia\).pdf](https://www.unicef.org/media/103336/file/Native%20language%20education%20paves%20the%20way%20for%20preschool%20readiness%20(Bolivia).pdf)

Vilanova, N. (2012-2013) Descolonización y cine: la propuesta indígena de Jorge Sanjinés hoy. *Bolivian Studies Journal, Revista de Estudios Bolivianos*, 19. Recuperado de <https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/view/66/627>.

3.4 Brasil

Almeida A. de Rubim, A. (2012). Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, No 4, pp. 67-80.

Berardi-Wiltshire, Whan, Ch., Maia, M., Nascimento, M., Petrucci, P. Te-Hei, M. y Warren, K. (2019). *The Challenge of New Intercultural Maps: Indigenous Language Revitalization Between Brazil and Aotearoa/New Zealand*. En S.D. Brunn y R. Kehrein (Eds.), *Handbook of the Changing World Language Map*. Suiza: Springer Nature. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335991183_springer_article_2019_final_review_459637_0_en_121-1cwrev.



- Castelanos, F. (2019). La cooficialización de lenguas en municipios de Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 6, 107-132. Recuperado de 10/09/2020 <https://core.ac.uk/download/pdf/228484191.pdf>.
- Ferreira, R.V., Sá Amado, R., Cristin, P. (Orgs.) (2014). *Português Indígena novas reflexões*. Campo Grande: Universidad Federal de Matto Grosso do Sul.
- FIDA & Igwia, International Working Group on Indigenous Affairs, República Federativa del Brasil. (2021). *Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/en/web/knowledge/-/publication/rep%C3%ABblica-federativa-del-brasil-nota-t%C3%A9cnica-de-pa%C3%ADs-sobre-cuestiones-de-lospueblosind%C3%ADgenas?p_l_back_url=%2Fen%2Fweb%2Fknowledge%2Fpublications%3Fmode%3Dsearch%26catTopics%3D39130763%26delta%3D20%26start%3D2
- Franchetto, B. (2001). *Alto Xingú: uma sociedade multilingue*. Río de Janeiro: Museu do Índio.
- Freire, J. (2004). *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica y Editorial UERJ.
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas, Ministério dos Povos Indígenas. (2023). Dados do censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. Recuperado de <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>
- Mirim, Pueblos Indígenas, Brasil. (s.f.). Lenguas indígenas. Recuperado de <https://mirim.org/es/lenguas/indigenas>.
- Moore, D. (2006). Brazil: Language Situation. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Second Edition. St. Louis: Elsevier.
- Moore, D. y Gabas, N. (2006). O Futuro das Línguas Indígenas Brasileiras. En L. Forline, I. Vieira y R. Murrieta. (Org.). *Amazônia além dos 500 Anos*, (pp.433-454) Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. Recuperado de <http://linguistica.museu-goeldi.br/downloads/publicacoes/denny-futudo-das-linguas-indigenas-brasileiras.pdf>
- Pinoni, I. (2018). Filmes feitos para “guardar” os dois “caminos” do cinema kuikuro”. *Mana*, 24(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442018v24n2p174>.
- Ricardo, C. A. (2000). *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Rodrigues, A. (1993). Lenguas indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 9(1), 83-103. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596/30129>. Rodríguez



Rubim, A. (2020). Vitalization of the Kokama language beyond the borders of Brazil and Peru. *Cadernos de Linguística*, 1(3), 1-18.

Sousa de, R.M. y Kaseker, M. (2020). Youtubers indígenas no Brasil: abordagens políticas e comunicativas. *Revista Alterjor*, Año 10(2), 298-316.

3.5 Chile

Abarca, G. (2000). *Mapuche de Santiago de Chile, rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche*. [Tesis de Maestría]. Universidad Mayor de San Simón. Recuperado a partir de https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/3.Tesis_Geraldine_Abarca.pdf,

Cepal. (2012b). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Chiodi, F. y Loncón, E. (1995). *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudugún*. Temuco: Universidad de la Frontera. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/43958747/POR_UNA_NUEVA_POLITICA_DEL LENGUAJE_TEMAS_Y ESTRATEGIAS_DEL_DESARROLLO_LING%3%9CISTICO_DEL_MAPUDUGUN.

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2006). Recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. Recuperado de https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212558_doc_pdf1.pdf.

Fariás, D. y Soto-Aguilar, V. (2016?). Elisa Loncón: la descolonización de la lengua. *Revista Universitaria*, 149, <https://revistauniversitaria.uc.cl/personajes/talento-publico/elisa-loncon-la-descolonizacion-de-la-lengua/13613/>

FIDA & Igwia. (2022g). *República de Chile. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/chile_ctn_s.pdf/4b9091a3-b4f2-4e8e-8e95-18bbbdccb28?t=1690884041380

Grebe, M.E. (1998). *Culturas indígenas de Chile. Un estudio preliminar*. Santiago de Chile: Pehuén.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. and Faúndez, C. (2009) Permanencia y desplazamiento: hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47(1), 37–60.

Gundermann, H., Gonzalez, H., & Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42, 123–140.

Huenumilla, P. (2020). Internados lingüísticos mapuche. Presentación en Ciclo de conversatorios sobre experiencias de revitalización cultural y lingüística organizado por la Funproeib Andes. Recuperado de



<https://www.facebook.com/FunproeibAndes/videos/361756091627539https://www.facebook.com/FunproeibAndes/photos/a.727632990707178/1919726674831131/>.

- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada* 50(1), 161–184. DOI: 10.4067/S0718-48832012000100008
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 52(1), 84–94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, 47-66.
- Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas en Chile. *Revista ISEES*, 7, 79-94. Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_%20pueblos_indigenas/Derechos_educativos_y_linguisticos_de_los_pueblos_indigenas_de_Chile.pdf
- Loncón, E. (2023). The Educational and Language Policy Demands of the Indigenous Peoples of Chile: A View From the Perspective of Linguistic Rights. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, y E. Villalobos. (Eds) *Intercultural Education in Chile*. Berlín: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10680-4_4
- Mamani, J.C. (2005). *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural Editores.
- Mamani, J.C. (2006). Informe: Los rostros del aymara en Chile: el caso de la Comuna de General Lagos. Cochabamba: UMSS-PROEIB-Andes. Recuperado de <http://programa.proeibandes.org/investigacion/concursos/jmamani.pdf>
- Mamani, J.C. (2013). *Comenzamos hablando aymara y terminamos hablando castellano no más. Un estudio sociolingüístico sobre el uso de la lengua aymara en un área trifronteriza de los Andes Centrales*. [Tesis doctoral]. UNAM.
- Mamani, J.C. (2018) Análisis macrosociolingüístico sobre interacciones con la lengua aymara en el altiplano trifronterizo de Chile, Bolivia y Perú. *INTERCIENCIA Revista de Ciencias y Tecnologías de las Américas*, 43(09), 604-610. Recuperado de <https://www.interciencia.net/volumen-43/volumen-43-numero-09/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (s.f.). Encuesta Casen 2017. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/informacion-social/encuesta-casen-2017>
- Ministerio de Educación. (2022). Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales. Santiago de Chile: Unidad de Promoción y Difusión, Centro de Estudios. Recuperado de



https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/DOC-DE-TRABAJO-26_2022_fd01.pdf

Pichumil, y Nagy, A. (2016). *Cultura, historia y presente del pueblo mapuche y mapuche-tehuelche en Río Negro, Chubut y Buenos Aires*. Buenos Aires: MED. <https://www.educ.ar/recursos/152554/pueblos-indigenas-argentina-13>.

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., Villalobos, E. (Eds.) *Intercultural Education in Chile*. Berlín: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10680-4_4

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Zúñiga, F. (2007) Mapudunguwayami am? “¿Acaso ya no hablas mapudungun?”: Acerca del estado actual de la lengua Mapuche’. *Estudios Públicos* 105, 1–16.

3.6 Colombia

Ardila, O. (1989). Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés. *Forma y función*, No 4, 23-24. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29513>.

Bodnar, Y. (2013). Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). *Notas de Población* 97, Año XL, 97, 249-293. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e0f15779-7d3a-4be0-bae7-6c644e673332/content>

Cepal. (2012c). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Colombia, Ministerio de Cultura. (2010). *Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: Una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia*. Tomos I a VI. Bogotá.

Colombia, Ministerio de Cultura. (2013). *Ley 1381 de Lenguas Nativas del 2010*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2016). SEIP, Sistema Educativo Indígena Propio. Recuperado de <https://www.cric-colombia.org/portal/seip-sistemaeducativo-propio-tejiendo-vida-y-sabiduria-desde-los-espacios-de-formacion-para-el-fortalecimiento-y-pervivencia-cultural-de-los-pueblos/>

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Población indígena de Colombia. Resultados del Censo de Población y Vivienda 2018*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/gruposeticos/presentacion-grupos-eticos-2019.pdf>.

Echeverry, J.A. y Romero, I.V. (2016). Agonía y revitalización de una lengua y un pueblo: los nonuya del Amazonas. *Forma y Función*, 29(11), 135-156.



- FIDA & Igwia. (2022h). *República de Colombia. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/colombia_ctn_s.pdf/1733d955-f27c-4c7b-b2de-9165d548b09c?t=1690884091957
- Girón, J. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia. Producto de investigación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAAdmin/ICC/documentos/vitalidad_linguistica.pdf.
- González, G. (2013). *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua namtrik*. [Tesis de Maestría en Antropología]. Universidad del Cauca. Recuperado de https://www.academia.edu/12703806/_QUI%3%89N_NECESITA_UNA LENGUA_A_prop%3%B3sito_del_proceso_de_revitalizaci%C3%B3n_de_la_lengua_nam_trik_Tesis_Maestr%C3%ADa_en_antropolog%C3%ADa_Universidad_del_Cauca.
- Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). *Portal de Lenguas de Colombia, Diversidad y Contacto*. Recuperado de <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>.
- Landaburu, J. (2004a). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 29-30, 3-22. Recuperado de <https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Las-lenguas-indi%C3%81genas-de-Colombia-presentacio%C3%81n-y-estado-del-arte-Jon-LANDABURU.pdf>
- Landaburu, J. (2004b). La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable. En P. Petrich (Dir.). *Identités: Positionnements des Groupes Indiens en Amérique Latine*. <https://doi.org/10.4000/alhim.125>
- Landaburu, J. (2016). Las lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas colombiano: situaciones y perspectivas. *Revista Colombiana Amazónica*, 9, pp. 9-21. Recuperado de <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/revista/pdf/9/1%20las%20lenguas%20indigenas%20de%20colombiay%20del%20amazonas%20colombiano%20situaciones%20pmerspectivas.pdf>
- Mejía, A.M. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.
- Sevillano, L.A. (2020). Proceso del Plan Decenal de Lenguas Nativas en Colombia y sus procesos de construcción participativa. Hacia el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032. Foro Virtual por el Día Internacional de los Pueblos Indígenas, organizado por la Dirección Desconcentrada de Cultura del Cusco.



Agosto, 11. Recuperado de <https://www.facebook.com/ministerioculturacusco/videos/323641372123414>.

- Trillos, M. (2020). Estudios sobre el patrimonio lingüístico del Caribe colombiano. Balance prospectivo. En *20 años de estudios sobre el Caribe colombiano*, (pp. 375-425). Bogotá: Banco de la República. Recuperado de <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10139/11.%20Estudios%20sobre%20el%20patrimonio%20ling%C3%BC%C3%ADstico%20del%20Caribe%20colombiano%20%e2%80%93%20Balance%20prospectivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vega, R. (2019). *El capítulo étnico del Acuerdo de Paz de La Habana*. [Tesis de Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/45121/EL%20CAP%C3%8DTULO%20%C3%89TNICO%20DEL%20ACUERDO%20DE%20PAZ%20DE%20LA%20HABANA.%20La%20historia%20del%20tercer%20actor%20de%20a%20negociaci%C3%B3n.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

3.7 Costa Rica

- Constenla, A. (2011). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *RFL, Revista de Filología y Lingüística*, Universidad de Costa Rica, 37(1), 135-195
- FIDA & Igwia. (2022i). *República de Costa Rica. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/costarica_ctn_s.pdf/9aa29891-a2ce-4cbd-83af-28e3ce38fc3c?t=1690884143130
- Quesada, J. D. (1999). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha*, XVIII-XIX , 7-34.
- Quesada, J. D. (2008). El buglere: lengua obsolescente. *Letras* 43, 39-50.
- Sánchez, C. (2011). *El desplazamiento de la lengua Guatusa en contacto con el español: identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación*. [Tesis doctoral en lingüística]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez, C. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Kániña, Revista de Artes y Letras*, 37(1), 219-250. <https://doi.org/10.15517/rk.v37i1.10589>
- Sánchez, C. (2015). *La cola de la iguana. El pueblo malecu ante el desplazamiento de su lengua y su cultura tradicional*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, C. (2022). Acción social, lingüística y comunidades indígenas. UCR: Ediciones Digitales. Recuperado de <https://edicionesdigitaleseg.ucr.ac.cr/accion-social-linguistica-y-comunidades-indigenas/>.



Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística* 35(2), 233-273.

3.8 Ecuador

Amaru, T. (s.f). Entrevista. En Belife.ec. Conoce la nueva música que se hace en kichwa. Recuperado de <https://belife.ec/musica-kichwa/>.

Belife.ec. (s.f). Conoce la nueva música que se hace desde el kichwa. Recuperado de <https://belife.ec/musica-kichwa/>.

Cepal. (2005b). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Ecuador*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Ecuador, IICSAE (2016). Informe de rendición de cuentas 2016. Recuperado de <https://docplayer.es/54612569-Instituto-de-idiomas-ciencias-y-saberes-ancestrales.html>.

Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro Oficial*, No. 417, edición del 31/03/2011.

FIDA & Igwia. (2022n). *República del Ecuador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/ecuador_en.pdf/30e151b1-f1e6-4560-890d-230b8dcb6914?t=1690884197488

Flacso Ecuador. (s.f.). *Archivo de lenguas y culturas del Ecuador*. Recuperado de <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/lenguas/kichwa/>

Garcés, F. (2020). Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado. *Revista Punto Cero*, 25(40), 9-19. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762020000100002&script=sci_abstract

Gómez, J. A. (2008). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*, 13, 35-49. Recuperado de https://pure.uva.nl/ws/files/4337999/62275_Patrimonio_ling_stico_revitalizaci_n_y_documentaci_n_de_lenguas_amenazadas.pdf

Juncosa, J. (2013). *Literaturas indígenas. Antología*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editora Nacional.

Kowii, A. (2017). Runa shimi, kichwa shimi wiñaymanta. *Americania, Revista de Estudios Latinoamericanos*, Número especial, 157-176. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2867>.

Montaluisa, L. (2018). La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. [Tesis de doctorado en lingüística]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12268>.



Montaluisa, L. y Álvarez, C. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Quito: ICSSAE.

Moya, R. (1981). Simbolismo y ritual en el Ecuador Andino; El quichua en el español de Quito. *Colección Pendoneros No 40*. Quito: Instituto Otavaleño de Cultura.

Moya, R. (2007). *Esbozo gramatical de la lengua zapara*. Quito: Unesco.

Pilicita-Garrido, A. y Cevallos-Duque, D. (2019). Aplicación con sistema operativo Android para el aprendizaje del idioma Kichwa. *Revista Cátedra*, 2(3), 54-68. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336173296_Aplicacion_Android_para_fomenta_r_el_aprendizaje_del_idioma_Kichwa.

Rival, L. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar. Los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya Yala.

3.9 El Salvador

Comité Técnico Multisectorial para los Pueblos Indígenas de El Salvador. (2003). *Perfil de los Pueblos Indígenas de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Cultura, Concultura, Banco Mundial, RUTA.

Digestyc (2008). Censo de población y vivienda de El Salvador 2007. Recuperado de <http://www.censos.gob.sv/>.

FIDA & Igwia. (2022m) *República de El Salvador. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/elsalvador_ctn_s.pdf/5cbe6149-5e4d-4caf-9df2-1903ef0f4ba9?t=1690884247096

Lemus, J. (2012). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat/ pipil de El Salvador. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense* 62, pp. 25-47. DOI:[10.5377/wani.v62i0.857](https://doi.org/10.5377/wani.v62i0.857)

Lemus, J. (2015). *El Pueblo Pipil y su lengua. De vuelta a la vida*. San Salvador: Editorial Universidad Don Bosco.

3.10 Guatemala

Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala. (2005). *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y su reglamento*. Tercera edición. Ciudad de Guatemala: Editorial Rukemik Na'ojil.

Barrett, R. (2015). Mayan Language Revitalization, Hip Hop, and Ethnic Identity in Guatemala. *Language & Communication*, V(47), 144-153. Recuperado de https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=lin_facpub



England, N. (1992). *Autonomía de los idiomas mayas: historia e identidad*. Ciudad de Guatemala: Cholsamaj.

England, N. (2003). Mayan Language Revival and Revitalization Politics: Linguists and Linguistic Ideologies. *American Anthropologist*, 105(4). Special issue: Language Politics and Practices, 733-743.

FIDA & Igwia. (2022j). *República de Guatemala. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/guatemala_ctn_s.pdf/dfa02aeb-2cd0-47af-82e7-c60b12eef6a?t=1690884293417

Guatemala, Congreso de la República. (2018). *Ley de idiomas nacionales, Decreto 19-2003 y su reglamento*. Ciudad de Guatemala: Ediciones Maya Na'oj.

INE, Instituto Nacional de Estadística (2019). *Principales resultados Censo 2018. Guatemala: INE y Unfpa*. Recuperado de https://censopoblacion.gt/archivos/Principales_resultados_Censo2018.pdf. INE,

Lácleriga, I. (2010) Informe del estudio de caso aplicado a Radio Xob'il y 01 Todos Santos Cuchumatán, Huehuetenango, Guatemala. En *Contextos, estudios de casos de radios locales con incidencia comunitaria en Centroamérica*, (pp. 5-24). San Salvador: UCA "Simeón Cañas", URL, UCA-Nicaragua, Trust of the Americas.

Quemé, R. (2018). ALMG, la máscara maya del Estado. *Plaza Pública*, 06/01/2018. Recuperado de <https://www.plazapublica.com.gt/content/almgla-mascara-maya-del-estado>

Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Sepaz, UVG, URL, Usaid.

Rodríguez, R. (2020). Retos iniciales de la Junta Directiva entrante de la ALMG (2021-2024). En *Facebook*, 27/12/2020. Recuperado de <https://www.facebook.com/raxche.rodriguez>.

Us, C., Mendoza, C. y Guzmán, V. (2021). *Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018. Nota Técnica N° IDB-TN-02396*. Washington, D.C.: División de Género y Diversidad, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/pueblos-indigenas-en-guatemala-desafios-demograficos-linguisticos-y-socioeconomicos-analisis>

3.11 Guayana Francesa

Igwia, International Working Group on Indigenous Affairs. (2023). Pueblos indígenas en Guayana Francesa. Recuperado de <https://www.iwgia.org/es/guayana-francesa/5091-mi-2023-guayana-francesa.html>



Leglise, I., Renault-Lescure, O., Launey, M. y Migge, B. (2013). Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. En G. Kremnitz (Dir.). *Histoire sociale des langues de France*, (pp.671-682). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263964121_Langues_de_Guyane_et_langues_parlees_en_Guyane.

3.12 Guyana

FIDA & Igwia. (2022d). *Republic of Guyana. Country Technical Note on Indigenous Issues*. Recuperado de https://www.ifad.org/en/web/knowledge/-/publication/guyana-country-technical-note-on-indigenous-peoples-issues?p_l_back_url=%2Fen%2Fweb%2Fknowledge%2Fpublications%3Fmode%3Dsearch%26catTopics%3D39130763%26delta%3D20%26start%3D2

3.13 Honduras

Campbell, L. (1975a). Cacaopera. *Anthropological Linguistics*. 17(4), 146-153.

Campbell, L. (1975b). El estado actual y la afinidad genética de la lengua indígena de Cacaopera. La Universidad. *Revista de la Universidad de El Salvador*. (enero-febrero), 45-54.

Campbell, L. (1976). The Last Lenca. *International Journal of American Linguistics*. 42(1), 73-78.

Campbell, L., Chapman, A. y Dakin, K. (1978). Honduran Lenca. *International Journal of American Linguistics*. 44(4), 330-2.

Cariás, M. (2008). Consideraciones sobre política lingüística y construcción de identidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Honduras. *Quaderni IILA, Serie Economía*, 36, pp. 163-174. Universidad de Trieste.

Constenla, A. (2012). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37(1), 135–195. <https://doi.org/10.15517/rfl.v37i1.2353>

FIDA & Igwia. (2022k). *República de Honduras. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/honduras_ctn.pdf/32584900-04b1-4371-8a63-0a33133702cf?t=1690884407117

Herranz, A. (1987). El lenca de Honduras: una lengua moribunda. *Mesoamérica*, 14, 429-466.

Herranz, A. (1996). *Estado, sociedad y lenguaje*. Tegucigalpa: Guaymuras.

Herranz, A. (Ed.). (201). *El español hablado en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.



Lara, G. (2002). *Perfil de los pueblos indígenas y negros de Honduras*. Tegucigalpa: Ruta/Banco Mundial.

Martínez Landero, Francisco. (1980). *La lengua y cultura de los sumos de Honduras. Estudios Antropológicos e históricos 3*. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia.

Rivas, R. (1993). *Pueblos indígenas y garífuna de Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.

3.14 México

Aguilar, Y. (2018). *Un nosotrxs sin Estado + Nota sobre la castellanización forzada y la colonialidad de la lectura*. México: Papel Negro Ediciones.

Arguelles, N. (2008). Aportes para una planificación lingüística desde los pueblos indígenas de México. *Tellus* 8(14), pp. 237-243. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344560176_Aportes_para_una_planificacion_linguistica_desde_los_pueblos_indigenas_en_Mexico

Briceño, F. (2018). En peligro de desaparecer 60 % de lenguas indígenas en México. Entrevista. *Aristegui Noticias*, 20/02/2018. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/2002/kiosko/en-peligro-de-desaparecer-60-de-lenguasindigenas-en-mexico/>

Briceño, F. (2021). ¿Hacia donde va la lengua maya de la Península de Yucatán? Entre institucionalización y patrimonialización. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(1). DOI10.32727/26.2021.34. Recuperado de <https://digitalcommons.kennesaw.edu/mayaamerica/vol3/iss1/12>

Chi, H. (2010). "Aquí hablo maya, pero allá debo hablar español". Las luchas de la lengua maya y el español en Naranja Poniente. Desafíos para la enseñanza de lengua maya en la educación superior. *Tellus* 10(19), 211-224

Chi, H. (2011). *La vitalidad del maya t'aan: Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranja Poniente*. La Paz: PROEIB Andes, Plural Editores.

Dionisio, R. (2011). *Situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños de la Menanguaru/Rioyos Buena Vista, San Felipe del Progreso, México*. [Tesis de Maestría]. Universidad Mayor de San Simón.

Cru, J. (2017). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 481-496.

Cru, J. (2021). Rap originario: de la recreación artística a la denuncia sociopolítica. *Ichan Tecolotl*, Año 32, N° 345. <https://ichan.ciesas.edu.mx/perfilando-el-decenio-de-las-lenguas-indigenas-declarado-por-la-unesco-experiencias-desafios-y-oportunidades/> .



- Cru, J. y Farfán, J.A. (s.f.) Revitalización lingüística y rap en México. Recuperado de https://www.academia.edu/42752567/Revitalizaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_rap_en_el_sur_de_M%C3%A9xico.
- Cruz, R. (2020a). El seminario virtual sobre la lengua xidza. Presentación en la Feria Nacional de Lenguas Indígenas 2020 del INALI, sesión del 28/08/2020. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-vpRZcAO3CA>.
- Cruz, R. (2020b). Revitalización y fortalecimiento del zapoteco a través de las redes sociales y YouTube. Presentación en el seminario virtual organizado por la Red de Aprendizaje Autónomo de Oaxaca el 21/09/2020. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QxMFwnraFZs&feature=youtu.be>.
- El Chilam Balam (2021). Cae 12 % el número de maya hablantes en la Península de Yucatán. 25/01/2021. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Inegi-cuenta-por-primera-vez-a-lapoblacion-afromexicana-y-son-2.5-millones-de-personas-20210125-0094.html>.
- El Economista (2021). Inegi cuenta por primera vez a la población afromexicana y son 2.5 millones de personas. Edición del 25/01/2021. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Inegi-cuenta-por-primera-vez-a-lapoblacion-afromexicana-y-son-2.5-millones-de-personas-20210125-0094.html>.
- El Economista (2020). Incluyen párrafo en el 2º Constitucional. Diputados aprueban reforma que reconoce a lenguas indígenas como nacionales. 18/11/2020. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Diputados-apruebanreforma-que-reconoce-a-lenguas-indigenas-como-nacionales-20201118-0053.html>.
- Embriz, A. y Zamora, O. (Coords.). (2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. México: Inali.
- FIDA & Igwia. (2022c). *Estados Unidos Mexicanos. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/mexico_ctn_s.pdf/5b73bcb9-85d4-4116-8dde-9cd7e850604d?t=1690884464659
- Flores, J. A., & Cordova, L. (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: Ciesas.
- Heath, S. B. (1972). *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández, F. (2009). *Daj nadure' sinugun'. Los usos de la lengua Nanj nin'in y del español en las comunidades Triquis de Chichahuaxtla*. [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón.
- Hernández, N. (2002). *El despertar de nuestras lenguas. Quemán tlachixque tohtahtolhuan*. México: Editorial Diana.



- Hidalgo, M. (Ed). (2006) *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Inali, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2018). *Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018*. Recuperado de <https://site.inali.gob.mx/pdf/administracion/Informe-Rendicion-Cuentas-2012-2018.pdf>.
- Inali. (2012a). *Informe de rendición de cuentas. Período 2006-2012*. Recuperado de https://site.inali.gob.mx/pdf/INFORME_RENDICION_CUENTAS_CONSOLIDADO.pdf.
- Inali. (2012b). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: Inali.
- Inali. (2010). *Programa de Revitalización, Fomento y Desarrollo de las Lenguas Nacionales Indígenas 2008-2012 (PINALI)*. México: Inali.
- Inali. (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes lingüísticas de con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México . México: Inali.
- Inegi, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos*. México: Inegi. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espan_ol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.
- INPI, Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2016). *Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer#:~:text=Las%20m%C3%A1s%20amenazadas%20son%20cakchiquel,%2C%20quich%C3%A9%20seri%20y%20tlahuica>.
- León Portilla, M. (2003). *Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural. Colección Obras de Miguel León-Portilla*. México: UNAM.
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El Nido de Lengua. Orientación para sus Guías*. México: Cmpio, Cneii, Cseiio.
- México (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 13/03/2003*.
- México, (2010). *Estatuto orgánico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 14/07/2010*. México, Inali.
- Montemayor, C. (1992). *Los escritores indígenas actuales*. México: CONACULTA.
- Montemayor, C. (2001). *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana.



- Novelo, Y. (2018). *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túumbem maaya k'aay (música maya contemporánea)*. [Tesis de Maestría en Sociolingüística]. Universidad Mayor de San Simón.
- Novelo, Y. (2017a). Mayas contemporáneos. La entrevista del Baktun. *YouTube*, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nR28RcaPXlw>.
- Novelo, Y. (2017b). La lengua también es territorio: experiencias de recuperación de espacios mayas en Yucatán. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/04/15/cam-mayas.html>.
- Obando, V., Estrada, I., Figueroa, D. y Lapourre, D. (1999). *Revitalización cultural del pueblo garífuna de la Costa Caribe de Nicaragua*. Managua: Ceimm-Uraccan.
- Pellicer, D. (1996). El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en. *Dimensión Antropológica*, 8, 91-110.
- Pellicer, D. (2020). *México diverso: sus lenguas y sus hablantes*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pellicer, D. (2021). Bilingüismo interno en México: una asignatura pendientes. *Ichan Tecolotl*, Año 32, N° 345. <https://ichan.ciesas.edu.mx/perfilando-el-decenio-de-las-lenguas-indigenas-declarado-por-la-unesco-experiencias-desafios-y-opportunidades/>.
- Pérez, A. (2016). *Entre Luces y Sombras. La situación de uso intergeneracional del tseltal de la comunidad La Ventana, Yajalón*. [Tesis de maestría]. Universidad Mayor de San Simón.
- Pérez, S. (2016). *Desplazamiento de la lengua totonaco, variedad de Espinal, Veracruz, desde las estructuras culturales*. [Tesis de maestría]. Universidad de San Simón.
- Ramos, M. (2014). *Gachr'i ni guchru' gu'hua a: Procesos socioculturales y sociolingüísticos de la comunidad de Santo Domingo del Estado de Oaxaca, México*. La Paz: PROEIB Andes, Plural Editores.
- Ramos, J. L., & Islas, M. (2020). Lenguas indígenas de México. Legislación, demografía y estudios lingüísticos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 1-18. Recuperado a partir de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1057>
- Tonalmeyotl, M. (2016). La educación bilingüe y la farsa calidad educativa. *Revista Sinfín*, 19, 29-33. Recuperado de <https://www.revistasinfin.com/revista/>.
- Urteaga, T., Cruz-Salazar, M. y de la Cruz, M. (2020) Zonas de frontera y producción de sujetos juveniles étnicos contemporáneos. En M. Cruz-Salazar, T. Urteaga y M. de la Cruz (Coords.) *Juventudes Indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*, (pp. 295-305). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y el Colegio de la Frontera Sur. Recuperado de https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/1019/JUVENTUDES%20INDIGE NAS%20UNICACH.%20REP_c.pdf?sequence=2&isAllowed=y



Waldman, C. (2003). El florecimiento de la literatura indígena actual en México. Contexto social, significado e importancia. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/740/10.pdf>

3.15 Nicaragua

Benedicto, E. (2001). Los proyectos lingüísticos de las comunidades Mayangna en Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 4, 56-64. Managua: Uraccan.

Benedicto, E. y Salomón, E. (2020). La lengua mayangna: a 30 años vista del comienzo de las actividades lingüísticas en la comunidad. En M. Haboud, C. Sánchez y F. Garcés (Eds.). *Desplazamiento lingüístico y revitalización. Reflexiones y metodologías emergentes*, (pp. 17-39). Quito: Abya Yala. Recuperado de https://www.academia.edu/96973327/Desafios_en_la_diversidad_2_Desplazamiento_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_revitalizaci%C3%B3n_Reflexiones_y_metodolog%C3%ADas_emergentes

Craig, C. (1992a). El proyecto "Lengua y cultura rama". Notas para un balance. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense*, 12, 20-26.

Craig C. (1992b). A constitutional response to language endangerment: the case of Nicaragua. *Language*, 68(1), 17-24.

Freeland, J. (2003) Intercultural-bilingual Education for an Interethnic-plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast. *Comparative Education*, 39(2), 239-260, DOI: [10.1080/03050060302553](https://doi.org/10.1080/03050060302553)

Freeland, J. (2011). Gaining and Realizing Language Rights in a Multilingual Region. En I. Baracco (Ed.). *National Integration and Contested Autonomy: The Caribbean Coast of Nicaragua*, (pp. 243-282). Nueva York: Algora.

Grinevald, C. & Pivot, B. (2013). On the revitalization of a 'treasure language': The Rama Language Project of Nicaragua. En M. Jones. & S. (eds.), *Keeping languages alive: Documentation, pedagogy, and revitalization*, 181-197. Cambridge: Cambridge University Press.

Hale, C. (1994). *Resistance and Contradiction: Miskitu Indians and the Nicaraguan State, 1894-1987*. Stanford: Stanford University Press

Hale, K. y Salamanca, D. (1987). La naturaleza de la lengua miskita y las principales dificultades para aprenderla. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense*, 6, 23-30.

López, V. y Koskinen, A. (2009). La revitalización de la lengua Garífuna a través de la educación. *Ciencia e interculturalidad. Revista para el diálogo intercientífico e intercultural*. 5(2), 8-16. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v5i2.267>

López, V. y Koskinen, A. (2009). La revitalización de la lengua Garífuna a través de la educación. *Ciencia e interculturalidad. Revista para el diálogo intercientífico e intercultural*. 5(2), 8-16. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v5i2.267>



Norwood, S. (1993). El sumu lengua oprimida: habilidades lingüísticas y cambio social. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense* 14, 53-64.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Informe de Desarrollo Humano 2005. Las regiones autónomas de la Costa Caribe*. Managua: PNUD.

Renshaw, J. (2007). *Nicaragua: Documento para Discusión sobre los Pueblos Indígenas y Afro- Descendientes*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Salamanca, D. (1991). Las lenguas de la Costa, su estudio y documentación. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense*, 10, 60-66.

Salamanca, D. (1994). Lenguas extintas en el pacífico nicaragüense. *Wani, Revista del Caribe Nicaragüense*, 15, 38-45.

Salamanca, D. (2008). Las Lenguas indígenas actualmente habladas en Nicaragua: lo que sabemos sobre ella, lo que se está haciendo a favor de su pervivencia y las tareas por delante, *Quaderni IILA, Serie Economía*, 36, pp. 19-33. Universidad de Trieste.

3.16 Panamá

Cepal. (2005c). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Panamá*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

FIDA & Igwia. (2022l). *República de Panamá. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/panama_ctn_s.pdf/5fa53974-8bf9-467a-951b-2973120f5c52?t=1690884601011

Montalván, A. y Rojas, D. (2000). *Panamá y sus lenguas indígenas*. Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Panamá, Ministerio de Gobierno y Justicia. (2002). *Perfil indígena de Panamá*. Ciudad de Panamá: Ministerio de Gobierno y Justicia, Banco Mundial y RUTA.

Panamá, Asamblea Nacional. (2011). *Ley 88 Que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.meduca.gob.pa/intercultural-bilingue/marco>.

3.17 Paraguay

FIDA & Igwia. (2022o). *República del Paraguay. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/paraguay_en.pdf/6ad31aca-7bd5-41dd-bab7-3d978b084a9c?t=1690884652486

Gynan, S.N. (2001). Language planning and policy in Paraguay. *Current Issues in Language Planning* 2(1), 53–118.



Lustig, W. (1996). Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopará en Paraguay. *Papia, Revista Brasileira do Estudos de Contato*, 4(2), 19-43. Recuperado de <https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/>.

Meliá, B. (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: Universidad Católica de Asunción.

Meliá, B. (2003). El silencio de las lenguas y la palabra recuperada. En G. Solís y L.E. López (Eds.) *Cuestiones de lingüística amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, (pp. 21-36). Lima: UNA, PROEIB Andes, GTZ, Unmsm.

Paraguay, Secretará de Políticas Lingüísticas. (2013). *Ley de Lenguas*. Asunción: Unión Industrial Paraguay.

3.18 Perú

Andrade, L. (2018). ¡Kachkaniraqmi!: El último censo y el quechua. *El Comercio*, 20/09/2018. Recuperado de <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/kachkaniraqmi-censo-quechua-luisandrade-ciudad-noticia-559599>.

Andrade, L. & Pérez, J. (Eds.), (2009). *Las lenguas del Perú*. Lima: PUCP.

Cáceres, B. (2009). *Poesía quechua del Tawantinsuyu*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Cepal. (2011). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: CBC-PEEB-P.

Cerrón-Palomino, R. (1995). *La lengua de Naimlap. Reconstrucción y obsolescencia del mochica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.

Cerrón-Palomino, R. (2003). *El castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUCP y GTZ.

Cerrón-Palomino, R. (2016). *El uro de la bahía de Puno*. Lima: IRA, PUCP.

Chirinos, A. (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Cuzco: Ministerio de Educación y Centro Bartolomé de las Casas.

Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.

Escobar, A. M. (1990). *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Lima: IEP.

Espino, G. (2018). La narrativa quechua contemporánea (corpus y cartografía 1974-2017). *Revista Transas, Letras y Artes de América Latina*. Recuperado de <https://www.revistatransas.com/2018/10/19/narrativa-quechua-contemporanea/>.



FIDA & Igwia. (2022p). *República del Perú. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/peru_ctn_s.pdf/86a552d7-bab7-485a-8a5c-785af87b9324?t=1690884701290

Heggarty, P. (s.f). ¿Pentavocalismo ‘contra’ trivocalismo? (o mejor dicho: fonémico versus alofónico) unas verdades útiles a saber para disputarse menos. Recuperado de <https://www.quechua.org.uk/Downloads/Pentavocalismo%20contra%20trivocalismo%20-%20unas%20verdades%20utiles%20a%20saber%20-%20tama%C3%B1o%20A4.pdf>.

Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IEP, IFEA, PUCP.

Howard, R. (2022). *Multilingualism in the Andes: Policies, Politics, Power*. Nueva York y Londres: Routledge.

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017. XII de población, VII de vivienda y III de Pueblos Indígenas*. Lima: INEI y Ministerio de Cultura. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/autoidentificacion-etnica.pdf>.

López, L.E. (2009). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (Eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú*, (pp. 91-128): Lima: CONCYTEC.

Mazzoti, J.A. (2019). El patrimonio oral iskonawa y la lucha por su supervivencia. *Cuadernos Agredianos*, 19(1), 17-30. Recuperado de <http://cuadernosarguedianos.escuelafolklore.edu.pe/index.php/ca/article/view/80>.

Perú, Ministerio de Cultura. (2016). *Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de La ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú*. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/decreto-supremo-queaprueba-el-reglamento-de-la-ley-n%C2%B0-29735-ley-que-regula-el>

Perú, Ministerio de Cultura. (s.f.). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura del Perú*. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/>.

Perú, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe, Intercultural y Rural. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: Minedu.

Perú, Poder Legislativo, Congreso de la República. (2011). Ley 29735. Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 05/07/2011. Recuperado



de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley29735/ley-29735.pdf>.

- Perú, Ministerio de Educación. (s.f.). Discriminación lingüística. Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/red/modality/eba/level/avanzado/grade/2/speciality/com/sub-speciality/0/resources/s36-eba-2-recurso-comunicacion-ladiscriminacionlinguistica.pdf>
- Noriega, J. (1998). *Poesía quechua escrita en el Perú. Antología*. Lima: Centro Bartolomé de las Casas.
- Noriega, J. (2016a). *Poesía quechua en el Perú. Antología*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Pagán-Teitelbaum, I. (2008). El glamour en los Andes: la representación de la mujer indígena migrante en el cine peruano. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 12, 1-30.
- Panizo, A. (2022). *Contra el silencio. Lenguas originarias y justicia lingüística*. Lima: Biblioteca del Bicentenario. Recuperado de <https://bicentenario.gob.pe/biblioteca/detalle-libro/contra-el-silencio-lenguas-originarias-y-justicia-linguistica>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2013). *Punto Edu*, Año 9, 285. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/164856574/PuntoEdu-Ano-9-numero285-2013#download>.
- Rodríguez, C. (2020). The return of the iskonawa language. *Cadernos de Lingüística*, 1(3), 1-11.
- Solari, H. (2020). Escuchando en la pantalla grande. El proceso de doblaje de películas en lenguas indígenas en la comunidad. Presentación en Ciclo de conversatorios sobre experiencias de revitalización cultural y lingüística organizado por la Funproeib Andes. Recuperado de <https://www.facebook.com/FunproeibAndes/videos/361756091627539https://www.facebook.com/FunproeibAndes/photos/a.727632990707178/191972667483131/>.
- Solís, G. (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Tello, L. (2020). Radio Ucamara: Una radio comprometida con la revitalización de la lengua kukama. Entrevista del 17/02/20 en *Concortv, Consejo Consultivo de Radio y Televisión*. Recuperado de <http://www.concortv.gob.pe/noticias/radio-ucamara-unaradio-comprometida-con-la-revitalizacion-de-la-lengua-kukama/>.
- Torero, A. (1974). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Valenzuela, P. (2012). Voces shiwilu: 400 años de resistencia lingüística en Jeberos. Lima: PUCP.



- Valqui, J. y Ziemennendorf, M. (2016). Vestigios de una lengua originaria en el territorio cultural chachapoya. *Letras*, 87(125). Recuperado de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/323>
- Valqui, J. Cosar, R. y Salazar, K. (2015). Desafíos y logros en la relación entre la universidad peruana y las poblaciones indígenas peruanas: el caso del Programa Descentralizado en EIB de la UNMSM y ARPI-SC. *Desde el Sur*, 6(2). Recuperado de <http://revistas.cientifica.edu.pe/index.php?journal=desdeelsur&page=article&op=view&path%5B%5D=4>
- Vigil, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2), <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.97190>
- Zariquey, R. (2015). *Bosquejo gramatical de la lengua iskonawa*. Lima-Boston: Latinoamericana Editores, Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar, Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.
- Zariquey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A., & Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística, descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: hacia un estado de la cuestión. *Lexis*, 43(2), 271-337. <https://doi.org/10.18800/lexis.201902.001>
- Zavala, V. (2019). Youth and the repoliticization of Quechua. *Language, Culture and Society* 1(1), 60–83.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014): *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*, Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

3.19 Surinam

- Carlin, E. & Arends, J. (Eds.). (2002). *Atlas of the Languages of Suriname*. Leiden, Kingston: KITLV Press, Ian Randle.

3.20 Venezuela

- Álvarez, J. (2007). Anii waanükü. Aquí está nuestra palabra. Diálogos breves para la práctica de la conversación en lengua añú. Proyecto de Revitalización Cultural y Lingüística del Pueblo Añú. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Bello, L.J. (ed.). (2011). *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural: Políticas Públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas en Venezuela (1999-2010)*. Copenhague: Wataniba e IGWIA.
- Biord, H. (2021). Lenguas indígenas en Venezuela: una aproximación político-sociolingüística. *Káñina*, 45(1), 121-139
DOI: <https://doi.org/10.15517/RK.V45I1.46749>



FIDA & Igwia. (2022f). *República Bolivariana de Venezuela. Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/venezuela_ctn_s.pdf/1b81e603-3798-4bb4-bff3-baa5c7e7a5b1?t=1690884755861

González, O. (2009). Breve reseña de los nichos lingüísticos en Venezuela. Recuperado de <http://bibliotecadigital.cenamec.gob.ve/wpcontent/uploads/2016/10/Breve-Rese%C3%B1a-Hist%C3%B3rica-de-los-NichosLing%C3%BC%C3%ADsticos-en-el-Estado-Amazonas.pdf>.

Mosonyi, E. E. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, Vols. I y II. Caracas: Fundación Bigott.

Mosonyi, E.E., Barbela, A. y Caula, S. (2003). *Situación de las lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Casa de las Letras Andrés Bello.

González, O. (2001). Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el "Noroeste Amazónico" del estado Amazonas de Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(32), 360-370.

Villalón, M.E. (2011a). Los idiomas indígenas oficiales. El Estado frente al multilingüismo de la sociedad venezolana. En L.J. Bello (Ed.). *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural: Políticas Públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas en Venezuela (1999-2010)*, (pp. 22-32). Copenhagen: Wataniba e Igwia.

Villalón, M.E. (2011b). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de lingüística*, XXIII(35-36), 143-170. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/bl/v23n35-36/art08.pdf>