

Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos*

NANCY H. HORNBERGER**

A partir de varios años de investigación etnográfica en comunidades de habla quechua de los altos de Perú y en comunidades cambodianas y portorriqueñas de los cinturones de miseria de la ciudad de Filadelfia, este trabajo explora el grado en que el desarrollo de la escrituralidad entre hablantes de lenguas minoritarias contribuye o no a los derechos humanos lingüísticos de tales minorías y a la preservación de su lengua. En él utilizo los resultados de investigación y los hallazgos de tres casos distintos de minorías lingüísticas que nos informan sobre el papel de la escrituralidad en los derechos humanos lingüísticos y en la preservación de la lengua: los casos son el de la población cíclicamente inmigrante/ciudadana portorriqueña en los Estados Unidos, el de las poblaciones de refugiados del sureste asiático de reciente llegada a los Estados Unidos, y el de la población indígena peruana, oprimida durante larguísimo tiempo. Estos casos proveen tres contextos únicos y diferentes para explorar una problemática tan importante para las identidades local y nacional, en un mundo en creciente movimiento y étnicamente fragmentado. Primero abordaré la discusión de los derechos humanos lingüísticos de las minorías y, posteriormente, la discusión

en torno a la preservación de la lengua, ambas en su relación con la escrituralidad. Más tarde presentaré los tres casos ilustrativos.

Derechos humanos lingüísticos de las minorías

En un mundo que simultáneamente se conjunta para formar una sociedad global y se fractura en trozos cada vez más pequeños definidos por la etnicidad, la protección de los derechos lingüísticos de las minorías se ha vuelto una preocupación cada vez más sobresaliente. Cuarenta años después de que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptara la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* por unanimidad en 1948, dos conferencias patrocinadas por la UNESCO, una celebrada en Recife en octubre de 1987 y otra en París, en abril de 1989, han convocado a la creación de una *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* que “asegure el derecho a usar la lengua materna en situaciones oficiales, y a aprender hasta un alto grado de dominio tanto la lengua materna como la lengua oficial (o una de ellas) del país de residencia” (Phillipson, 1992: 96). Además, el Grupo de Trabajo para las Poblaciones Indígenas de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ha estado preparando, desde 1985, un borrador de *Declaración Universal de Derechos de los Indígenas* que incluye, entre unos 28 derechos de los pueblos indígenas, “el derecho a preservar y utilizar sus propias lenguas, incluyendo las situaciones administrativas, jurídicas y para otros propósitos relevantes; el derecho a todas las formas de educación, incluyendo en

* Hemos traducido “literacy” con el término “escrituralidad”, que no existe en español. La necesidad de crear un neologismo surge porque ningún otro término en español abarca la extensión del concepto “literacy” en inglés, que significa alfabetización, “literaridad” y cultura de la escritura, en oposición a cultura ágrafa (nota del editor, REH).

** Universidad de Pensilvania, EUA. Traducido del inglés por Lucía Rayas.

particular el derecho de los niños a tener acceso a la educación en sus propias lenguas y [de los grupos indígenas] a establecer, estructurar, dirigir y controlar sus propios sistemas e instituciones educativas” (Alfredsson, 1989: 258).

Una de las características de nuestra sociedad global es el creciente uso del inglés como lengua franca. En los cuarenta y ocho años de vigencia que ha tenido la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* el uso del inglés en todo el mundo se ha incrementado en un 40 por ciento o más. Un cálculo conservador juzga que los hablantes de inglés como lengua materna ahora suman más de 315 millones; 300 millones más lo hablan como segunda lengua, y otros 100 millones lo usan como lengua extranjera. Ciertos cálculos más audaces colocan a la cantidad total de hablantes de inglés muy por encima de los mil millones entre los 5,500 millones del total de la población mundial (Crystal, 1987: 358). Pese a que existen abundantes testimonios en todo el mundo de la utilidad práctica de aprender inglés, es un hecho innegable que el crecimiento del uso del inglés conduce inevitablemente al desplazamiento y la pérdida de otras lenguas (Tollefson, 1991). Phillipson (1992) acusa esta situación como expresión nada menos que de imperialismo lingüístico o “lingüicismo”, mediante el cual “las ideologías, estructuras y prácticas... se utilizan para legitimar, llevar a cabo, y reproducir una división desigual de poder y recursos... entre grupos que se definen con base en la lengua” (Phillipson, 1992: 47). Vale la pena señalar que este fenómeno, aunque se note más en el caso del inglés, también es válido para otras lenguas, tales como el español o el francés. En cada uno de estos casos las consecuencias para las lenguas minoritarias son significativas.

Es en ese contexto global que la protección de los derechos humanos lingüísticos de las minorías ha logrado llamar la atención como una problemática internacional de crucial importancia. No se debe entender que el concepto de derechos lingüísticos haya estado ausente todo este tiempo, en particular en los contextos nacionales. En *The American Bilingual Tradition* Heinz Kloss (1977), documenta que los Estados Unidos han otorgado ciertos derechos lingüísticos a los inmigrantes. Distingue entre los derechos orientados a la tolerancia, que incluyen el derecho de los individuos a usar su lengua materna en su hogar y en público, a gozar de libertad de reunión y de organización; el derecho a establecer instituciones privadas culturales, económicas y sociales y a usar la lengua materna en estas situaciones; así como el derecho a cultivar su propia lengua en las escuelas privadas y los derechos orientados a la promoción, que van desde

derechos simples, tales como permitir que las oficinas públicas impriman textos en las lenguas de las minorías, hasta derechos ampliados, tales como la concesión, por parte del Estado, del derecho de autogobernarse para una minoría, o el uso de una lengua minoritaria en relación no sólo con dicha minoría, sino con el total de la población (1977: 22-23, 75-77). Al reconocer que los EUA han tendido a conceder derechos orientados a la tolerancia, pero no a la promoción, Kloss continúa sugiriendo que los grupos minoritarios que tienen un registro sólido de preservación de la lengua a lo largo de tres generaciones, deberían calificar para contar con derechos orientados a la promoción (1977: 289-290).

En 1979, Reynaldo Macías, al escribir sobre derechos lingüísticos en el contexto de los derechos humanos, estableció una diferencia entre dos tipos de derechos lingüísticos: “el derecho a no ser discriminado debido a la lengua que se hable” y “el derecho a utilizar la(s) lengua(s) propia(s) en las actividades de la comunidad a la que se pertenece” (Macías, 1979: 88-89). Más recientemente, Tove Skutnabb-Kangas ha hecho eco de estas posiciones al definir a los derechos humanos lingüísticos en los niveles individual y colectivo en los siguientes términos:

Observar los derechos humanos lingüísticos implica, a nivel individual, que todo mundo pueda tener una identificación positiva con su(s) lengua(s) materna(s), y que dicha identificación sea aceptada y respetada por otros, sin importar qué lengua o variedad se hable, o qué acento se tenga... [y], a nivel colectivo, el derecho de los grupos minoritarios a existir... y a usar y desarrollar su lengua... a establecer y mantener escuelas... También incluye contar con la garantía de ser representados en los asuntos políticos del Estado, y la concesión de autonomía para administrar asuntos internos del grupo... [y] los medios financieros... para cumplir con estas funciones (Skutnabb-Kangas, 1994: 7-8).

Ruiz (1984) documenta la fuerza de la orientación de la lengua-como-derecho que existe en los Estados Unidos. Cita, entre otras influencias nacionales que contribuyen a ella, la vinculación de la educación bilingüe con los derechos civiles, el surgimiento de los movimientos de identidad étnica, y “la naturaleza del sistema legal de los EUA, en el que las protecciones otorgadas a los grupos minoritarios son centrales” (Ruiz, 1984: 22). Es esta misma conexión con lo jurídico lo que, en opinión de Ruiz, lleva a una de las desventajas de centrarse en la orientación de lengua-como-derecho, a saber, que la confirmación de los derechos resulta, con demasiada frecuencia, en en-

frentamiento. Después de todo, señala, “la naturaleza de todo derecho es que no se trata de un mero ‘reclamo por algo’, sino también de un ‘reclamo en contra’ de alguien” (1984: 24).

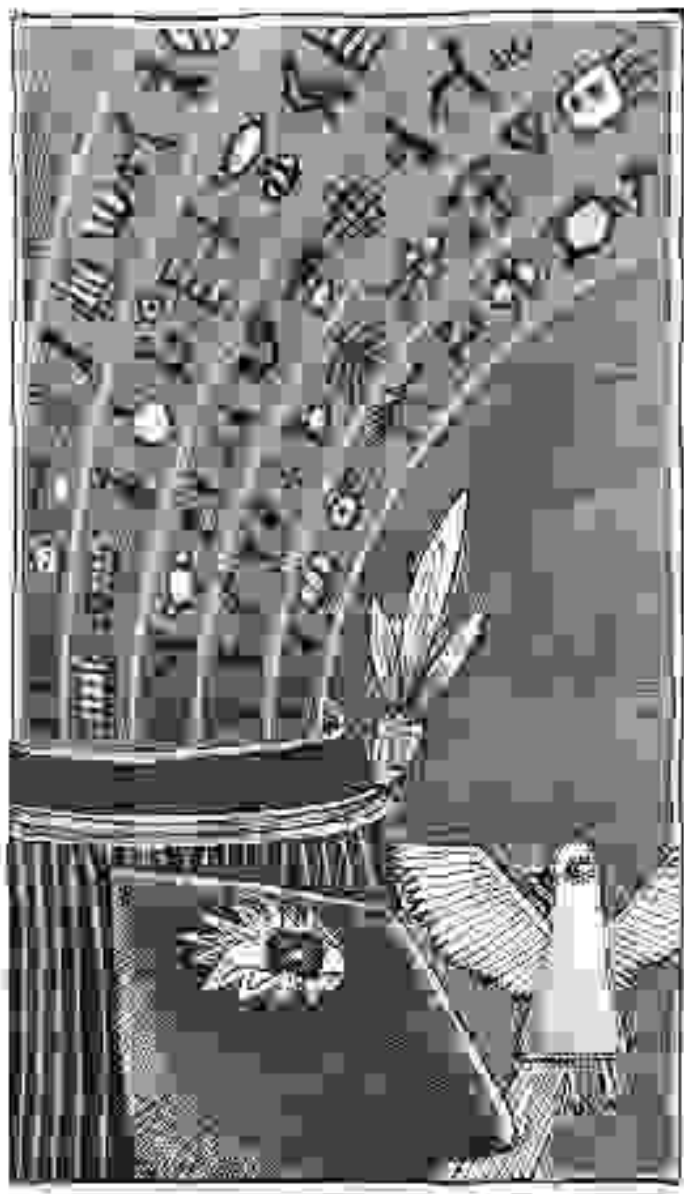
En esencia, entonces, los derechos humanos lingüísticos para minorías significan los derechos de los individuos y grupos de las minorías lingüísticas a usar, desarrollar y promover su(s) propia(s) lengua(s), y a no ser discriminados por usarla(s). Es notorio que la escrituralidad en la lengua minoritaria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

ralidad. Más aún, las dimensiones de los derechos humanos lingüísticos minoritarios delineados arriba —tolerancia y promoción; libertades individuales y libertades comunitarias; derecho a no ser discriminados y libertad de uso; demandas a y demandas en contra— aparecerán recurrentemente conforme consideremos cuál es el papel de la escrituralidad en la preservación de la lengua y en los derechos humanos lingüísticos en los casos que siguen.

Preservación de la lengua minoritaria

Tal y como se sugirió anteriormente, el llamado por los derechos humanos lingüísticos se alimenta de un reto doble: no se trata tan sólo de que ciertas lenguas adquieran cada vez mayor dominio, sino también de que vastas proporciones de los recursos lingüísticos mundiales se pierdan. Muchos consideran que la amenaza que se cierne sobre las lenguas en peligro de extinción constituye una verdadera crisis. Krauss calcula que tan sólo 600 de la cifra aproximada de 6,000 lenguas que hay sobre la tierra no peligrarán durante el próximo siglo (1992: 7). Se trazan paralelos entre las lenguas en peligro de extinción y la especies que corren el mismo riesgo: en cada uno de los casos, las partes en riesgo caen “víctimas de los depredadores, de los medios ambientes cambiantes, o de los competidores con mayor éxito”; son infiltradas por las “culturas modernas realizadas por las nuevas tecnologías”; y amenazadas por la “destrucción de las tierras y del sustento cotidiano; la expansión del consumismo, del individualismo y de otros valores occidentales; por las presiones por asimilarse a las culturas dominantes; y por las políticas de represión conscientes” (Crawford, 1994: 5). Al mismo tiempo, se lanzan alertas para que la analogía no se amplíe y sugiera que algunas lenguas están mejor equipadas para sobrevivir que otras; una noción darwiniana que no concuerda con la convicción de los lingüistas de que todas las lenguas son potencialmente iguales (Hymes, 1992).

Hale y otros autores sostienen que la crisis de las lenguas en peligro de extinción es motivo de preocupación debido a la pérdida no sólo de recursos lingüísticos, sino también de recursos culturales e intelectuales (1992: 1, 35-42). Crawford sugiere que, aunque los argumentos a favor de la diversidad lingüística, por la diversidad lingüística misma, difícilmente representen algo básico para el ciudadano promedio, y que las justificaciones acerca del valor inherente a la diversidad o el vínculo entre los recursos lingüísticos particulares y los recursos intelectuales sea difícil de sostener como argumento, la preocupación por la



justicia social sí exhorta a mostrar alguna inquietud por la pérdida de lenguas (1994: 9-10). Al citar el *dictum* de Fishman que indica que “la destrucción de una lengua es la destrucción de una identidad arraigada” (Fishman, 1991: 4), Crawford señala que la muerte de las lenguas no sucede en comunidades ricas y privilegiadas, sino en aquellas comunidades desposeídas y carentes de poder (Crawford, 1994: 10).

Fishman es, por supuesto, el más conocido defensor de la preservación de las lenguas minoritarias nacional e internacionalmente. Empezando con la publicación de su *Language Loyalty in the United States* en 1966, ha dedicado su carrera a estudiar, documentar, y promover los esfuerzos por preservar la lengua materna entre los grupos de minoría lingüística de los EUA y de todo el mundo. La escrituralidad provee un índice para uno de los cuatro indicadores que Fishman identifica como favorables para la “preservación de las lenguas marcadas en las sociedades modernas (urbanas e industriales), móviles (tanto en lo geográfico como en lo socioeconómico)”. A saber, “se trata de la práctica de su lengua materna vía los medios masivos de comunicación modernos, y contar con una organización social moderna” (los otros tres indicadores son tamaño del grupo, concentración y separación del grupo, y el asentamiento rural, más que urbano, del grupo [1982: 21]).

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

En vista de lo anterior se puede sostener que concentrarse en la escrituralidad ofrecerá una mirada particularmente ilustrativa respecto de la preservación de la lengua. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que la relación entre escrituralidad y preservación de la lengua dista de ser directa. Por ejemplo, existen muchos casos por todo el mundo que sugieren que el estudio del inglés puede impedir la escrituralidad en la lengua materna (Phillipson, 1992; Tollefson, 1991). Otros autores demuestran que la escrituralidad puede percibirse como un obstáculo para la preservación de la lengua materna; éste es el caso de los arakmbut de la región amazónica de Perú, para

quienes “la educación intercultural plantea un dilema porque su naturaleza, predominantemente escrita y formal, amenaza sus procesos de aprendizaje ‘informales’, base espiritual de su conocimiento, así como el carácter oral de su identidad indígena y colectiva” (Aikman, 1994: resumen).

La justicia social exige que se permita a las minorías lingüísticas que mantengan su(s) propia(s) lengua(s); comúnmente se considera la escrituralidad un medio importante para hacerlo; sin embargo, la relación entre escrituralidad y preservación de la lengua es compleja. En vista de la importancia y complejidad de esta problemática, continuaré con la revisión de la escrituralidad en tres casos de lenguas minoritarias, cada una en situación particular, en un intento por dilucidar el papel de la escrituralidad en la preservación de la lengua y en los derechos humanos lingüísticos.

Tres casos ilustrativos

El argumento que justifica centrar una mirada etnográfica específicamente en estos tres casos distintos de minorías lingüísticas descansa, no en que se trate de casos típicos sino en que resultan ejemplificadores para nuestro entendimiento de la escrituralidad, la preservación de la lengua y los derechos humanos lingüísticos. Cada uno de los casos, el de la población ciudadana/migrante cíclica portorriqueña en los Estados Unidos, el de los refugiados del sureste asiático recién llegados a los EUA y el de los indígenas peruanos oprimidos desde hace tiempo, presenta su propia constelación de funciones y usos de la escrituralidad, posibilidades de preservación de su lengua y reconocimiento, interno y externo, de los derechos humanos lingüísticos. Los casos son ilustrativos porque representan una diversidad de relaciones entre escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos. “Lo que hace la antropóloga al usar un estudio de caso para apoyar un argumento, es mostrar cómo los principios generales que provienen de alguna orientación teórica se manifiestan en un conjunto dado de circunstancias particulares”. (Mitchell, 1984: 239) Entonces, ¿qué nos dicen estos casos específicamente?

Portorriqueños en Filadelfia

Tomemos primero el caso de la escrituralidad en lengua materna en la comunidad portorriqueña de Filadelfia (para más detalles, vea Hornberger y Hardman, 1994: 156-169). Hay aproximadamente 160,000 portorriqueños en Filadelfia. Constituyen el 6 por ciento de la población total de esta ciudad, y el 7 por cien-

to de los portorriqueños en el territorio continental de los Estados Unidos (Micheau, 1990: 66,68; Wherritt y García, 1989). La inmigración portorriqueña data de principios de siglo y alcanzó su auge en la década de los cuarenta, cuando los trabajadores agrícolas fueron desplazados en una campaña de industrialización de la isla. La inmigración tiende a seguir un patrón cíclico en el que la comunidad que habita el territorio continental constantemente recibe a personas recién llegadas de la isla, y los individuos con frecuencia alternan su sitio de residencia entre tierra continental e isla a lo largo de sus vidas (Zentella, 1988: 140). El contacto a largo plazo con su patria y el desarrollo de un sentido de identidad en oposición a la cultura dominante (Ogbu, 1987: 323) han llevado a la creación de instituciones que, hasta cierto punto, promueven y fortalecen la preservación del español y de la escritura en español dentro de la comunidad portorriqueña (Hornberger, 1992: 202).

Una institución de este tipo, el programa *Abriendo Caminos*, se fundó en 1986 por ASPIRA Inc. de Pensilvania, y fue diseñado “para ayudar a la que se ha considerado la población más difícil entre las difíciles: muchachos y muchachas de origen hispanoamericano que dejan la escuela media y cuyo futuro no existe” (ASPIRA, carta del 27 de abril de 1990). El programa, ubicado en North 6th Street, en el corazón de la comunidad portorriqueña de Filadelfia, inscribe anualmente entre 60 y 80 adolescentes portorriqueños de entre 16 y 21 años, e incorpora instrucción del programa GED (General Educational Development/Desarrollo del currículo educativo general, que ayuda a que las personas que abandonaron los estudios en educación media puedan obtener equivalencias después de cubrir este programa), entrenamiento cultural y de autoconocimiento, así como orientación y experiencia laboral. Este programa es uno de los pocos de alfabetización para adultos en la comunidad portorriqueña que ofrece clases utilizando tanto inglés como español como medio de enseñanza.¹

Hay muchas características ilustrativas en este programa. En primer lugar, se centra en la escrituralidad como capacidad cognoscitiva en tanto que, a la vez, la ubica como práctica cultural. Existe un claro enfoque cognoscitivo hacia la escritura tanto en el programa llamado GED como en el de inglés como segunda lengua (*English as a Second Language/ESL*); ambos currículos se estructuran en torno a las capacidades independientes de lectura y de escritura, que deben dominarse. Al mismo tiempo, sin embargo, el programa ubica dicha escrituralidad en un contexto cultural, institucional e interactivo, que reconoce y valida la identidad de los estudiantes como portorriqueños

—mediante oportunidades de mostrar solidaridad con otros latinoamericanos, a través de conexiones con una red de organizaciones y programas patrocinados por ASPIRA, gracias al apoyo de la comunidad, y ajustando el programa, altamente individualizado según la competencia personal, al aprendizaje en el que hay mayor colaboración mutua y que los estudiantes parecen preferir.

En segundo lugar, es significativo que la parte del programa que incluye la toma de conciencia cultural y la validación y promoción de la identidad portorriqueña se considere crucial para ambos grupos, el que usa inglés como medio de enseñanza y el que usa español. Los consejeros sienten que una razón por la que los estudiantes salen bien del programa *Abriendo Caminos*, pese a haber dejado los estudios, es que aquí se les hace saber de manera clara que ser portorriqueño es algo de lo que hay que sentirse orgulloso. Esto se aplica tanto a los grupos que usan español como a los que usan inglés como medio de enseñanza. Aparentemente, en este caso se puede separar la lengua de la identidad étnica.²

Por último, y pese a la identidad compartida de portorriqueñas/os, existen algunas tensiones entre las lenguas y sus hablantes. El programa es bilingüe y la educación se centra en la lectoescritura en dos lenguas, pero hay una relación desigual entre ambas; el patrón general es el de una escrituralidad poderosa en inglés, implantada en el uso del español oral. Además, hay diferencias entre los estudiantes cuyo medio de aprendizaje es el español y aquellos cuyo medio es el inglés, diferencias que en ocasiones explotan y se convierten en tensiones entre estos grupos. En tanto que los estudiantes que usan inglés como medio tienden a ser aquellos que nacieron o que al menos se criaron la mayor parte del tiempo en el continente, quienes usan español como medio por lo general nacieron y se criaron en la isla. Esto significa no sólo que la educación formal de ambos grupos se ha llevado a cabo en lenguas diferentes, sino que probablemente también reflejen un conjunto de valores y comportamientos ligeramente distintos, asociados con la ubicación diferente.³ Existen algunas tensiones menores en las relaciones entre los grupos que reflejan una tensión mayor, subyacente, que acompaña a los cambios en la educación bilingüe, conforme ambos grupos adquieren competencia en la lengua inglesa.

Cambodios en Filadelfia

El patrón de inmigración de los refugiados cambodios, resultado directo de la guerra de Vietnam, contrasta con el patrón portorriqueño de inmigración

cíclica a los Estados Unidos. Data tan sólo de 1975, con un crecimiento enorme en 1979 (Tollefson, 1989: 4). Esta inmigración, más reciente y unidireccional, es también permanente; una vez en los Estados Unidos, los cambodios no regresan a su país nativo, arrasado por la guerra. En la zona de Filadelfia hay, cuando mucho, alrededor de 8,000 cambodios quienes, pese a que constituyen aproximadamente el 5 por ciento del total de la población cambodiana aceptada en los Estados Unidos entre 1975 y 1986 (Dubois, 1990: 4; Tollefson, 1989: 4), conforman tan sólo alrededor del 0.3 por ciento de la población de Filadelfia.

En otras publicaciones he presentado un panorama general de los usos, actitudes y el posible futuro de la escrituralidad en su lengua materna, basándome en datos obtenidos durante periodos de observación participante y en entrevistas hechas principalmente en 1989 (Hornberger, 1994c). Ese artículo llega a ciertas conclusiones acerca de la escrituralidad en khmer. En primer lugar, el caso señala que la tradición estadounidense de derechos lingüísticos orientados a la tolerancia permanece vigente para este nuevo grupo de inmigrantes. Los cambodios ejercen su derecho a usar su lengua en su hogar y en la comunidad. Existen contextos comunitarios —como las organizaciones religiosas y culturales tales como el Templo Budista de Filadelfia y la Asociación Cambodiana, así como programas de extensión educativa y de servicios sociales, tales como clases de cambodiano para niños y servicios de traducción en el hospital y el museo— en los que se usa y cultiva el conocimiento de la lengua y cultura cambodianas. Algunos de estos contextos incluso ofrecen espacio para los derechos lingüísticos orientados a la promoción, por ejemplo, en la impresión de noticias en khmer por parte del distrito escolar, o en la impartición de clases de lengua cambodiana durante el verano.

La evidencia de que el interés en preservar la escrituralidad cambodiana no impide el aprendizaje del inglés ni la aculturación respecto del modo de vida norteamericano es igualmente ilustrativo. Los individuos que practican la escrituralidad cambodiana y que tienen un sentido claro de las funciones específicas que puede llenar la escritura en khmer —como auxiliar en el aprendizaje del inglés, como una calificación en el empleo, como vehículo para preservar la lengua y cultura cambodiana en un nuevo país, o como algo esencial para regresar a Cambodia a ayudar a la gente— son los mismos individuos que han puesto gran empeño en aprender inglés, que expresan aprecio en general por todas las lenguas —sea khmer, inglés, francés, español u otras lenguas—, que buscan negociar un modo de vida que armonice sus culturas, la

vieja y la nueva, y que hacen un esfuerzo por mejorar la comunicación intercultural entre cambodios y estadounidenses.

Este caso también muestra que la escrituralidad en khmer requerirá de vigoroso aliento si ha de sobrevivir más allá de la próxima generación en los Estados Unidos. Pese al potencial para ampliar el uso de la escritura cambodiana en varios contextos comunitarios, y pese a las actitudes favorables para apuntalar esfuerzos de esta naturaleza, la escrituralidad khmer en los Estados Unidos comenzó con una serie de obstáculos, sin contar siquiera la enorme capacidad de asimilación del inglés. Dichos obstáculos son la tradición de poca o nula educación formal entre la población rural cambodiana, la interferencia de la guerra y sus efectos disolutivos sobre la poca educación formal



que sí existía y, actualmente, una escasez de materiales impresos en medio de una relativa abundancia de estímulos audiovisuales.

Quechuas en Perú

En contraste con las dos poblaciones previamente analizadas, la de los refugiados y la de los inmigrantes cíclicos, tenemos el caso de los hablantes de quechua, una minoría lingüística indígena oprimida en Perú. El quechua, a veces conocido como la lengua de los incas, se habla hoy en día en Ecuador, Bolivia y en algunas otras repúblicas andinas, además de Perú, con un número total de hablantes superior a los 10 millones. Durante un breve periodo en la década de los setenta en Perú, el quechua tuvo status de lengua oficial, en igualdad de condiciones que el español (Hornberger, 1988a y 1988b); sin embargo, la constitución actual sólo reconoce que “el quechua [y el aymara] se usan como lenguas oficiales en las zonas donde se hablan y en las maneras que establece la ley” (*Constitución Política del Perú*, art. 83).

La opresión y exclusión de los hablantes de quechua ha sido una constante en la sociedad peruana pese a la cantidad relativamente alta de hablantes de esta lengua. Las cifras censales, que anotan cantidades notablemente menores de hablantes de quechua que los que hay en realidad debido a una serie de razones, entre ellas, el poco prestigio del quechua,⁴ mostraron que, en 1981, el 22 por ciento de la población total de Perú mayor de cinco años (14,570,881) era hablante de quechua; y de ellos (3,218,695), el 35 por ciento (1,113,410) eran monolingües (Instituto Nacional de Estadística, 1983a, 1983b, 1984:164, 197-198).

Aunque los hablantes de quechua tienen una historia y tradiciones culturales ricas, viven en las márgenes de sus sociedades nacionales, en hogares dispersos de comunidades dispersas en los altos y en los valles de las montañas de los Andes. La altitud de los lugares en que viven es de al menos tres mil metros. Su producción agrícola y ganadera apenas les deja lo suficiente para subsistir. Para los hablantes de quechua, su lengua se identifica con el territorio físico de su comunidad, mientras que el español se identifica con las ciudades, minas y áreas costeras a las que migran los miembros de la comunidad para trabajar temporalmente. La percepción de los miembros de la comunidad es que el quechua es la lengua para el *ayllu* (hogar, familia, comunidad) y, el español, para todo lo que se encuentra fuera de la comunidad, del hogar y la familia (Hornberger, 1988a: 81-99).

No obstante, tal caracterización, que probablemente haya sido verdadera en el pasado, ya no describe el uso

de la lengua en la comunidad de manera adecuada. En la actualidad se usa el español al interior de los confines físicos de las comunidades en mayor o menor grado, según la comunidad de que se trate. Antes que nada existen dominios dentro de las comunidades en los que el español es o la lengua usual o la aceptada. Además, hay tanto cambio de código al español al interior del discurso quechua en los dominios quechuas, como también fuerte préstamo léxico del español (Hornberger, 1988a: 100-115). Igualmente, en tanto que el uso del español se hace un camino en las funciones informales, en los dominios del hogar y comunitario, y en los canales orales en los que tradicionalmente se ha valorado el uso del quechua, éste, a su vez, encuentra mayores usos en las funciones formales, en los dominios educativos y del empleo, así como en los canales escritos, previamente territorios exclusivos del español.

En otra publicación presenté tres estudios de caso basados en entrevistas elaboradas en 1987 y en periodos esporádicos de observación participante con tres individuos a lo largo de varios años, durante las décadas de los setenta y ochenta. Este trabajo presenta un rango de funciones y usos de la escrituralidad quechua en los centros urbanos del altiplano peruano (Hornberger, 1994a).⁵ Estos individuos específicos representan experiencias bastante divergentes en cuanto a una serie de criterios, pero todos comparten el hecho de contar con un fluido dominio de la escritura (bi-escrituralidad) en quechua y en español. Tanto sus diferencias como sus similitudes nos dan luces acerca de las funciones y usos de la escrituralidad quechua. Veamos qué nos dicen específicamente.

En primer lugar, los tres casos ilustran que el verse forzados a escribir en quechua les permitió desarrollar habilidades lingüísticas y de escrituralidad que de otra manera no hubieran desarrollado. Espinoza al principio ni siquiera hablaba el quechua muy bien, mucho menos lo escribía; una oportunidad laboral lo llevó a comunidades de habla quechua y esto, junto con su motivación por perfeccionar el conocimiento que tenía de la lengua y por promoverla en su forma más pura, fue lo que lo empujó a aprender a escribir quechua para poder registrar, para sí mismo y para otros, las formas y los elementos que estaba descubriendo. Centeno de niña no hablaba quechua en absoluto y de joven no lo leía ni lo escribía; fue su interés por enseñar la Palabra Divina, junto con el impulso de los misioneros para que enseñara la palabra a quienes debían escucharla en quechua, lo que la impulsó a irrumpir en dicha escrituralidad. Chuquimamani nunca prestó mucha atención a las historias que le contaban en quechua de niño; fue el entusiasmo por

producir contenidos lingüísticos y culturales auténticos para los libros de texto de un proyecto de educación bilingüe lo que alimentó no sólo su adquisición de la escritura quechua, sino también su interés en el conocimiento producido por la cultura quechua.

En segundo lugar, estos casos nos dicen que la oportunidad de desarrollar esas habilidades lingüísticas y de escrituralidad incrementó su poder y el de otras personas que los rodeaban. Los esfuerzos de Espinoza a través de la Academia de la Lengua Quechua, de sus libros y presentaciones, y del renacimiento que promovió del festival Inti Raymi, ahora famoso internacionalmente, contribuyeron a alcanzar un nivel de reconocimiento del quechua y de poder para sus hablantes que era inimaginable cuando comenzó sus labores. Una medida del reconocimiento a su trabajo fue la entrega de la Medalla de la Ciudad que le hiciera la ciudad de Cusco en 1984 por sus contribuciones a la comunidad y a la nación. El proceso dialógico (Freire, 1970: 76) de enseñar la Palabra Divina en eventos eclesiósticos locales, regionales y anuales, ha llevado a Centeno no sólo a jugar un papel de liderazgo; provocó también mayores niveles de participación en la iglesia de sus alumnos monolingües de habla quechua. El uso de la lengua y escrituralidad quechuas en libros de texto y en la producción de literatura indígena condujo a Chuquimamani no sólo a su empleo en un proyecto de educación bilingüe y a estudios a nivel universitario para su propio avance profesional, sino que también trajo consigo consecuencias benéficas para los niños en edad escolar y lectores adultos hablantes de quechua.

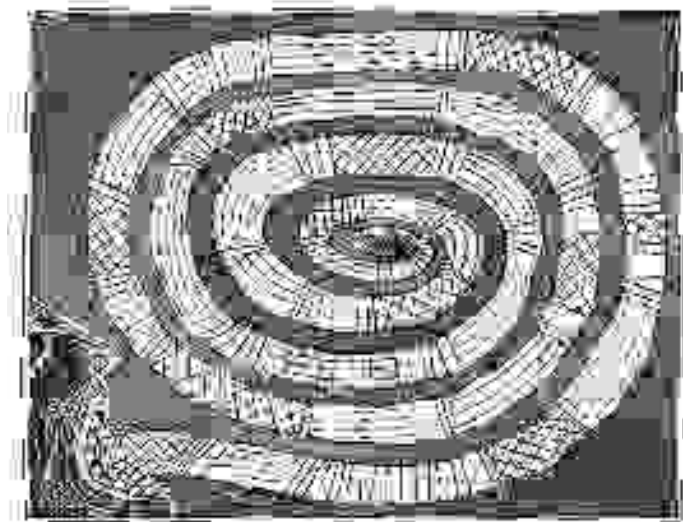
Conclusiones

¿Qué podemos concluir, a partir de estos tres casos, acerca del papel de la escrituralidad para la preservación de las lenguas de las minorías y para los derechos humanos lingüísticos? Para empezar, los casos confirman que la relación entre escrituralidad y preservación de la lengua y la cultura es algo complicado. Las distintas circunstancias que impulsaron a los tres hablantes de quechua a desarrollar un nivel de escrituralidad en esta lengua sugiere la amplia gama de funciones posibles que puede tener la escrituralidad en algún contexto lingüístico y cultural en particular, funciones que pueden o no tender hacia la preservación de la lengua y la cultura.

La importancia del componente “conciencia cultural portorriqueña” para ambos grupos, el que usaba inglés y el que usaba español como medio de instrucción en los programas GED e inglés como segunda

lengua, sugiere que, para este caso al menos, la preservación de la identidad étnica puede aislarse, aunque sea parcialmente, de la preservación de la lengua y la escrituralidad.

El ambiente comunicativo en los hogares y en la comunidad cambodios muy estimulantes en lo audiovisual, pero carentes de un gran acervo de materiales impresos, sugiere que hay medios distintos de la escrituralidad para activar lenguas maternas “marcadas”, dentro de los modernos medios de comunicación masiva y de una organización social contemporánea en las sociedades modernas, urbanas, industriales y móviles.



Los estudios de escrituralidad transcultural muestran cada vez más que la escrituralidad no es un conjunto de habilidades autónomas, sin relación con la cultura en la que está implantada y asociada de manera definitiva con el desarrollo social y cognoscitivo del individual, sino que la naturaleza y las funciones de la escrituralidad varían de cultura a cultura y están vinculadas a las estructuras culturales y de poder de la sociedad (Street, 1993). Nichols (1993) ofrece una breve visión histórica de dos respuestas contrastantes a la escrituralidad entre las poblaciones de indígenas norteamericanos en Carolina del Sur y de los distintos resultados en cuanto a la preservación de su lengua. Los catawbas se resistieron a la escrituralidad y la usaban solamente en inglés como defensa en contra de los fuereños, en tanto que los cheroquí adoptaron la escrituralidad y la utilizaron solamente en cheroquí para sus propios propósitos internos. La primera lengua ahora se perdió después de haberse preservado bien entrado el siglo XX, en tanto que la segunda aún se habla e incluso se enseña en las escuelas de educación media. Nichols sugiere

que necesitamos preguntarnos de qué manera algunos grupos podrían resultar agredidos o, por el contrario, incrementar su poder a través de ciertas funciones de la escrituralidad (1993: 9). La respuesta final sobre el futuro de la escrituralidad en cualquier lengua minoritaria en particular dependerá, en última instancia, del grado en que incrementa el poder u obstaculiza a los individuos en sus aspiraciones por aprovechar las oportunidades que les presente la vida.

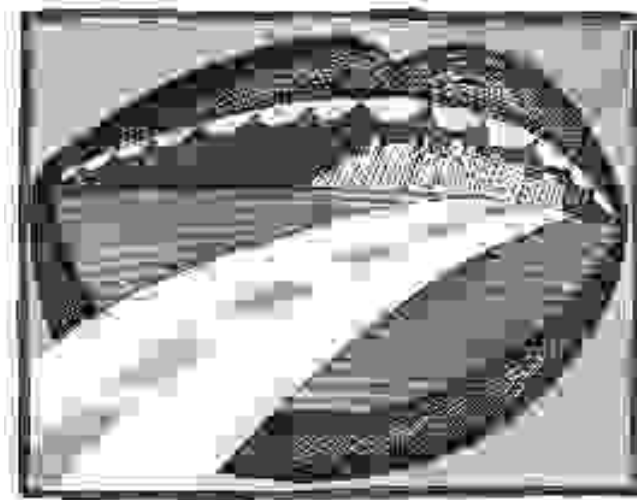
Reconocer un vínculo entre escrituralidad y desarrollo de poder no es, por supuesto, una consideración nueva. La concientización sobre la que Freire cimentó su programa de alfabetización en el Brasil de los años sesenta se refería precisamente a “aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas, y a emprender acciones en contra de los elementos opresivos de la realidad” (Freire, 1970: 19), proceso que corresponde exactamente al sentido de desarrollo de poder aquí expuesto. Sin embargo, no todos consideran el poder del mismo modo. Tal y como señala Delgado-Gaitán, algunas personas han utilizado el desarrollo de poder (*empowerment*) para referirse al “acto de enseñar a la gente cómo funcionar al interior de un sistema desde la perspectiva de la gente que sustenta el poder”, aunque ése no es el significado que quiere esbozar en su propio estudio sobre el incremento de poder de los padres a través de la participación en la educación de sus hijos (1990: 2). Ostentando un punto medio entre la perspectiva conformista que Delgado-Gaitán critica y la revolucionaria que Freire representa, Kaestle adopta lo que él mismo llama una perspectiva reformista, que plantea que “los esfuerzos en torno a la escrituralidad deben alinearse con reformas sociales, con la idea de lograr una sociedad más participativa” (1990: 67). Puede que no quede claro dónde se ubican los casos aquí descritos dentro del continuo de desarrollo de poder —vía conformismo, reforma o revolución—. Otra manera de decir lo mismo es preguntarse, “desarrollar poder, ¿para qué?” Regresaremos a esto más adelante.

Además de confirmar la complejidad de la relación escrituralidad-preservación de la lengua, estos casos también ponen de manifiesto las dimensiones contrapuestas de los derechos humanos lingüísticos delineados en la primera sección de este texto: tolerancia y promoción, libertades individuales y comunitarias, libertad de discriminación para el uso de una lengua, argumentar derechos a favor y en contra. En particular, los casos presentan interrogantes sobre estas dimensiones.

El uso de la escritura en español en el programa bilingüe GED en la comunidad portorriqueña, de la escrituralidad khmer en los servicios de extensión

educativa y social para la población de refugiados cambodios en Filadelfia y de la escrituralidad quechua en el trabajo de los misioneros o en la educación bilingüe, son ejemplos de derechos orientados a la tolerancia. Podríamos preguntarnos, ¿hasta qué punto el cultivar de manera más intensa estas culturas escritas requeriría cruzar hacia el terreno de los derechos orientados a la promoción?

En los tres casos los individuos desarrollan su escrituralidad de lengua minoritaria en el marco de al menos una pequeña comunidad local de apoyo a la escrituralidad en la lengua materna y a la identidad étnica minoritaria, ya se trate de individuos adquiriendo escrituralidad en español en el programa GED de Puerto Rico, o escrituralidad khmer en el templo budista o en la Asociación Cambodiana, o escrituralidad quechua en las comunidades rurales de habla quechua, en una organización cristiana de misioneros o en un proyecto de educación bilingüe. ¿Hasta qué punto podrían luchar por usar estas escrituralidades sin dicho apoyo comunitario?



Del mismo modo, ¿hasta qué punto podrían dichas comunidades de apoyo existir sin los esfuerzos, con frecuencia heroicos, de algunos individuos en particular? El largo periodo de opresión y marginalización de los hablantes de quechua; el mensaje contradictorio de tener la libertad de usar la escritura en español en el programa GED portorriqueño, en tanto que la poderosa escrituralidad inglesa aún ejerce el predominio; y la larga lucha contra numerosos obstáculos para mantener la escrituralidad khmer entre la población de refugiados cambodios, de cara a una tradición débil y dividida en cuanto a escrituralidad en su patria, y frente a la fuerte capacidad asimilatoria del inglés y a una industria audiovisual floreciente

se instantáneamente disponible en su nueva tierra, son todos éstos indicadores de serios obstáculos para la preservación de la lengua y escrituralidad de las minorías. ¿Hasta qué punto constituyen estas presiones del contexto sobre la escrituralidad de las minorías una discriminación que impide el uso?

Consideremos finalmente las tensiones intergrupales entre el grupo que usa español y el que usa inglés como medio de enseñanza en el programa GED portorriqueño que busca desarrollar la escrituralidad de ambos grupos; el ímpetu por hacer un esfuerzo para mejorar la comunicación intercultural entre cambodios y estadounidenses, y que parece acompañarse de cierta doble apreciación por parte de los cambodios, por un lado por la escrituralidad khmer y, por otro, por el aprendizaje del inglés; y las importantes metas que motivaron a tres individuos a desarrollar escrituralidad quechua (promover la lengua quechua, divulgar el conocimiento del quechua y enseñar la Palabra Divina a los hablantes de quechua) demuestran, todas ellas, el entreveramiento de la escrituralidad y la etnicidad. En conjunto estos casos sugieren la capacidad que la identidad étnica tiene en la promoción de la preservación de la lengua minoritaria, al tiempo que generan la interrogante de cómo negociar las fronteras donde se confrontan los argumentos de un grupo respecto a “tener derecho a algo” contra los de otro grupo, por lo que se convierten, en consecuencia, en “derechos en contra de alguien más”.

En esencia, todas estas interrogantes giran en torno a derechos en competencia, y la elección entre estos derechos en competencia es siempre y esencialmente ética. Dicho sin reservas, si la promoción de los derechos humanos lingüísticos de un individuo o de un grupo entra en conflicto con los derechos humanos lingüísticos de otro individuo o grupo, o con otros derechos humanos dentro de la nación o internacionalmente, ¿los derechos de quién deberán prevalecer?

En un ensayo que escribí recientemente sostuve que lo que debe preguntar quien planifica la escrituralidad no es tanto cómo desarrollarla, sino qué escrituralidades desarrollar y con qué propósitos (Horneberger, 1994b: 76). El mismo principio se aplica aquí a la pregunta de cuál es el papel de la escrituralidad en la preservación de la lengua y en los derechos humanos lingüísticos. No se trata tanto de la interrogante ¿acaso la escrituralidad promueve derechos humanos lingüísticos o cómo lo hace?, sino de ¿qué escrituralidades y derechos humanos lingüísticos promover con qué propósitos?

En la introducción aludí a la importancia de las identidades, tanto locales como nacionales, en un mundo cada vez más móvil y étnicamente fragmentado.

En un mundo de tal naturaleza la promoción de los derechos humanos lingüísticos tendrá que enfrentarse constantemente a dilemas éticos difíciles de resolver, y aquí volvemos a la cuestión del poder. ¿El desarrollo del poder, para qué? Las minorías lingüísticas desarrollarán poder para resolver esos difíciles dilemas éticos para sí mismas, decisiones éticas cuyos principios rectores deberán buscar un equilibrio entre las dimensiones contrapuestas de los derechos humanos lingüísticos —tolerancia y promoción, libertades individuales y colectivas, no estar sujeto a discriminación lingüística y tener libertad de uso de sus lenguas, reivindicaciones a favor y en contra de algo— para la protección mutua de todos. Ésta, por supuesto, no es una tarea nueva ni fácil, pero sin duda se trata de un cometido que necesita reafirmarse tanto ahora como en los siglos pasados.

Notas

¹ ASPIRA es una organización portorriqueña privada, sin fines de lucro, fundada en 1961 en la ciudad de Nueva York. El nombre de la organización hace referencia a su mensaje para la juventud: “Aspira a una vida mejor y más satisfactoria” (Micheau, 1990: 547). Las oficinas de ASPIRA en Pensilvania se fundaron en 1969. Agradezco al personal y a los estudiantes de *Abriendo Caminos*, ya que gracias a ellos fue posible realizar este estudio.

También agradezco el haber contado con una *National Academy of Education Spencer Fellowship* (1988-89) y con subsidios del *Literacy Research Center* (1987) y del *Research Fund* (1989), ambas becas de la *Graduate School of Education*, de la Universidad de Pensilvania, centro que permitió que desarrollara mi proyecto de investigación, *Literacidad en dos lenguas*, en el que se basan los datos de las comunidades cambodiana y portorriqueña en Filadelfia.

² Micheau (1990) encontró que la lengua es sólo una de siete características definitorias de “lo portorriqueño” en la comunidad portorriqueña de Filadelfia. Las otras son: tener linaje isleño, una herencia étnica y racial mestiza, conocer y estar orgullosos de su cultura, valores portorriqueños, conciencia política, y responsabilidad y sentido de sacrificio para con la comunidad.

³ Un relato autobiográfico que ejemplifica muy bien algunas de estas diferencias se encuentra en Santiago (1993).

⁴ La razones que se mencionaron en una discusión entre lingüistas y antropólogos peruanos durante una sesión de la conferencia ‘Lengua, cultura y región sur-andina’, celebrada en Cusco, Perú, del 20 al 24 de julio de 1987, bajo los auspicios del Colegio Andino del Centro de Estudios Rurales Andinos ‘Bartolomé de las Casas’, fueron:

la manera en que se planteó la pregunta [en el censo], el hecho de que la pregunta se le hiciera sólo a una muestra en lugar de al total de la población; la falla de quienes aplicaron el censo, ya que no formularon la pregunta cuando supusieron que podían juzgar cuál sería la respuesta ellos mismos, y la tendencia a contar como hablantes de español a quienes apenas podían hacerlo y a descontar con ello otras opciones lingüísticas. La pregunta sobre la lengua del censo de 1981 dice: '¿Habla usted castellano, quechua, aymara, otra lengua aborigen y/o idioma extranjero? Lea cada una de las alternativas y marque X en uno o más círculos, según corresponda'. *El Comercio*, Lima, Perú, 11 de julio de 1981, p. 13.

⁵ La *University of Pennsylvania Research Foundation* apoyó la investigación de 1987. El *Quechua Community Ministry Project*, la *Inter-American Foundation* y el Depto. de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica (Fulbright-Hays) apoyaron la investigación anterior, de los setenta y ochenta. Estoy agradecida con todas estas instituciones.

Bibliografía

- AIKMAN, SHEILA
1994 *Intercultural education and Harakmbut identity: A case study of the community of San Jose in southeastern Perú*, tesis doctoral, Institute of Education, University of London.
- ALFREDSSON, GUDMUNDUR
1989 "International discussion of the concerns of indigenous peoples", en *Current Anthropology*, vol. 30, núm. 2, pp. 255-259.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ
1980 Sancionada y promulgada por la Asamblea Constituyente el 12 de julio de 1979; en plena vigencia a partir del 28 de julio 1980, Lima.
- CRAWFORD, JAMES
1994 "Endangered Native American languages: What is to be done and why?", en *Journal of Navajo Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 3-11.
- CRYSTAL, DAVID
1987 *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- DELGADO-GAITÁN, CONCHA
1990 *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*, Nueva York, Falmer Press.
- DUBOIS, THOMAS A.
1990 *Growing up in education: An ethnography of southeast Asian adolescent life in Philadelphia schools*, tesis doctoral, Filadelfia, University of Pennsylvania (inédito).
- FISHMAN, JOSHUA A.
1966 *Language Loyalty in the United States*, La Haya, Mouton.
1982 "Sociolinguistic foundations of bilingual education", en *The Bilingual Review/Revista Bilingüe*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-35.
- 1991 *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters.
- FREIRE, PAOLO
1970 *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Herder and Herder.
- HALE, KEN ET AL.
1992 "Endangered languages", en *Language*, vol. 68, núm. 1, pp. 1-42.
- HORNBERGER, NANCY H.
1988a *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*, Berlín, Mouton de Gruyter.
1988b "Language planning orientations and bilingual education in Perú", en *Language Problems and Language Planning*, vol. 12, núm. 1, pp. 14-29.
1992 "Biliteracy contexts, continua, and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rican students in Philadelphia", en *Education and Urban Society*, vol. 24, n. 2, pp. 196-211.
1994a "Continua of biliteracy: Quechua literacy and empowerment in Perú", en Ludo Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical Issues and Educational Implications*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 237-256.
1994b "Literacy and language planning", en *Language and Education*, vol. 8, núms. 1 y 2, pp. 75-86.
1994c "Mother tongue literacy in the Cambodian community of Philadelphia", a publicarse en *International Journal of the Sociology of Language*.
- HORNBERGER, NANCY H. Y JOEL HARDMAN
1994 "Literacy as cultural practice and cognitive skill: Biliteracy in an ESL class and a GED program", en David Spener (ed.), *Adult Biliteracy in the United States*, Center for Applied Linguistics and Delta Systems, pp. 147-169.
- HYMES, DELL H.
1992 "Inequality in language: Taking for granted", en *Working Papers in Educational Linguistics*, núm. 8, pp. 1-30.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA
1983a *Perú: Compendio Estadístico 1982*, Lima, Instituto Nacional de Estadística.
1983b *Boletín de Divulgación*, Lima, Instituto Nacional de Estadística.
1984 *Censos Nacionales: VIII de Población, III de Vivienda, 12 de julio de 1981: Resultados Definitivos de las Variables Investigadas por Muestreo*, vol. B, libro 1, Lima, Instituto Nal. de Estadística.
- KAESTLE, CARL F.
1990 "Policy implications of literacy definitions: A response", en R.L. Venezky, D.A. Wagner y D.S. Ciliberti (eds.), *Toward Defining Literacy*, Newark, Delaware, International Reading Association.
- KLOSS, HEINZ
1977 *The American Bilingual Tradition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- KRAUSS, MICHAEL
1992 "The world's languages in crisis", en *Language*, vol. 68, núm. 1, pp. 4-10.

- MACÍAS, REYNALDO
1979 "Language choice and human rights in the United States", en James Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 86-101.
- MICHEAU, CHERI
1990 *Ethnic identity and ethnic maintenance in the Puerto Rican community of Philadelphia*, tesis doctoral, Filadelfia, University of Pennsylvania (inédito).
- MITCHELL, J.C.
1984 "Typicality and the case study", en R. Ellen (ed.), *Ethnographic Research*, Londres, Academic Press, pp. 238-241.
- NICHOLS, PATRICIA
1993 *Resistance to literacy: Language maintenance, shift, and death*, ponencia presentada a la American Association for Applied Linguistics, Atlanta.
- OGBU, JOHN U.
1987 "Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation", en *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 18, pp. 312-334.
- PHILLIPSON, ROBERT
1992 *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- RUIZ, RICHARD
1984 "Orientations in language planning", en *NABE Journal*.
- SANTIAGO, ESMERALDA
1993 *When I was Puerto Rican*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Co.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE
1994 *The Politics of language standards*, ponencia presentada a TESOL, Baltimore.
- STREET, BRIAN (ED.)
1993 *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOLLEFSON, JAMES W.
1989 *Alien Winds: The Re-education of America's Indochinese refugees*, Nueva York, Praeger.
1991 *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*, Longman.
- WHERRITT, IRENE Y OFELIA GARCÍA
1989 "Introduction", en *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 79, pp. 5-9.
- ZENTELLA, ANA CELIA
1988 "The language situation of Puerto Ricans", en Sandra L. McKay y Sau-ling C. Wong (eds.), *Language Diversity: Problem or Resource?*, Cambridge, Newbury House, pp. 140-165.