



LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACION MULTILINGÜE DESDE UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA (*)

TOVE SKUTNABB-KANGAS (**)

RESUMEN. La biodiversidad y la diversidad lingüística y cultural se apoyan mutuamente: si se mata a las lenguas, los requisitos para la vida en el planeta también podrían sufrir. El multilingüismo posibilita y apoya la diversidad lingüística. Este trabajo muestra que la mayoría de las políticas educativas para indígenas y minorías (y las políticas para las «mayorías» sin poder) violan los derechos humanos y contribuyen al genocidio lingüístico, según definiciones de la ONU. Hoy en día los instrumentos de derechos humanos no protegen los derechos humanos lingüísticos educativos, específicamente el derecho a la enseñanza media en la lengua materna, y no contrarrestan el genocidio lingüístico. Se mencionan algunos desarrollos recientes positivos que respetan los derechos humanos lingüísticos en la educación y apoyan el multilingüismo y la diversidad lingüística. Por último, se comentan algunos aspectos de las ecologías lingüísticas y culturales desde el punto de vista de las alternativas y las decisiones que hay que tomar para que pueda mantenerse todo tipo de diversidad (biológica, lingüística y cultural).

INTRODUCCIÓN

En mi opinión todo el mundo debería ser al menos bilingüe y preferiblemente multilingüe. Esto vale tanto para las poblaciones mayoritarias del grupo dominante como para los pueblos indígenas y minoritarios. Es una meta perfectamente viable, también para las escuelas. Sabemos aproximadamente qué hay que hacer con diversos grupos, con diversos requisitos, a fin de apoyar y capacitar a los niños para que puedan llegar a ser multilingües de alto nivel. Aun así, no se aplica. Por un lado,

las escuelas impiden a muchos niños del grupo *mayoritario* dominante aprender bien otra lenguas. Por otro, la mayor parte de la educación de las minorías funciona en contradicción descarada con lo que sabemos que hay que hacer. Las escuelas participan en el genocidio lingüístico con relación a niños indígenas y de minorías lingüísticas. Esto ocurre en todo el mundo.

Este trabajo se estructura como sigue. En primer lugar citaré dos argumentos a favor de que todo el mundo sea multilingüe. He elegido dos argumentos menos conoci-

(*) Este trabajo se basa principalmente en mi libro de 818 páginas titulado *Linguistic genocide in education worldwide diversity and human rights?* (El genocidio lingüístico en la educación ¿O la diversidad en todo el mundo y los derechos humanos?), publicado en enero de 2000. Los argumentos evidentemente se presentan con mucho mayor detalle de lo que es posible en una presentación breve.

(**) Roskilde, Dinamarca.

dos. Luego defino el genocidio lingüístico en la educación. El siguiente paso es preguntarnos si los derechos humanos lingüísticos educativos que tenemos hoy pueden contrarrestar el genocidio lingüístico. A esto le sigue la mención de algunas de las alternativas que respetan los derechos humanos en la educación y apoyan el multilingüismo y la diversidad lingüística. Por último, en la recapitulación dedico unas palabras a la ecología lingüística y la cultural.

DOS ARGUMENTOS A FAVOR DE QUE TODO EL MUNDO LLEGUE A SER MULTILINGÜE

LOS MONOLINGÜES NO ESTÁN DE MODA: LOS TRABAJOS (BUENOS) EXIGEN EL MULTILINGÜISMO

En las sociedades industriales los principales artículos producidos eran mercancías y, en una etapa posterior, servicios. En las sociedades industriales a quienes mejor les iba era a aquellos que controlaban el acceso a las materias primas y eran dueños de los otros requisitos y de los medios de producción. Cuando pasamos a una sociedad de la información, en primer lugar, las mercancías concretas son más ligeras y, en segundo lugar, las principales «mercancías» que se producen son el conocimiento y las ideas. Estos se transmiten principalmente a través del lenguaje (y también como imágenes visuales). En esta clase de sociedad de la información, les irá bien a quienes tengan acceso a conocimientos *diversos*, a información y a ideas diversas.

¿Qué relación tiene esto con el multilingüismo? Citaré dos aspectos, la *creatividad* y la *diversidad*. El multilingüismo realza la creatividad. Los multilingües de alto nivel como grupo obtienen mejores resultados que los monolingües correspondientes en tests de «inteligencia», creatividad, pensamiento divergente, flexibilidad cognitiva, etc. La creatividad precede a la innovación, también en la producción de mercancías, y la in-

versión sigue a la creatividad. En una sociedad de la información, les irá bien a aquellas partes del mundo en las que el multilingüismo haya sido y siga siendo la norma, incluso entre gentes con poca o ninguna educación formal, y en las que haya una rica diversidad lingüística y cultural que incorpore conocimientos diversos. Esto presupone que los multilingües de estos lugares tienen acceso al intercambio y refinamiento de esos conocimientos, algo a lo que pueden sacar partido en una sociedad global conectada e impulsada por satélites y microchips.

Las partes del mundo de menor diversidad lingüística son Europa y América del Norte. Europa sólo tiene en torno al 3% de las lenguas del mundo y América del Norte, Central y Sur tiene en torno al 15%. Pero también económicamente, Europa y América del Norte probablemente se vean superadas por otras regiones bastante pronto. La cuota en la economía mundial de los Cinco Grandes –Brasil, China, India, Indonesia y Rusia– era del 21% en 1997. Un pronóstico (McRae 1997, en *Global English Newsletter* 2, 1999, artículo 5) dice que se elevará al 35% ya en 2020. Para entonces superarán con mucho la cuota de Europa y América del Norte, que ahora es del 23%, y que podría reducirse hasta el 10%. El programa *engco* de David Graddol (1997: 29) hace un pronóstico similar. Los «Tres Grandes» –Europa, América del Norte y Japón– tenían el 55% de la riqueza mundial en 1997, mientras que Asia (sin Japón) tiene el 21% y el resto del mundo, el 24% restante. Para el año 2050, los Tres Grandes habrán menguado al 12%, mientras que Asia estará en el 60% y el resto del mundo en el 28%. En Asia hay una conciencia creciente del hecho de que hay una relación entre el crecimiento económico y el apoyo a la cultura propia y al menos no aceptar el burdo imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992, 1998; Pennycook, 1994, 1995, 1998a,b ofrecen algunas exposiciones sobre el imperialismo lingüístico), sino el apoyo a las lenguas propias e

incluso a la diversidad lingüística. Ya podemos ver que las élites de los «Tigres Asiáticos» (por ejemplo, dos primeros ministros de Singapur) se lamentan de haber contribuido a la difusión sustractiva del inglés; tienen previsto reforzar el papel de las lenguas maternas asiáticas en la educación.

Un nivel alto de destreza en inglés ya es algo que muchas personas tienen e incluso más personas lo tendrán en el futuro. El economista François Grin dice que, aunque todavía es una ventaja en términos económicos, dentro de unos pocos años ya no lo será.

En primer lugar, saldrán perdiendo los *hablantes de inglés monolingües*. Pero eso no es lo único. Como a menudo he dicho, dentro de cien años nosotros los multilingües podremos exhibir a monolingües de habla inglesa *voluntarios* (aquellos que podrían haber aprendido otras lenguas pero eligieron no hacerlo) en museos patológicos.

En segundo lugar, los *bilingües*. En el estudio de Grin, tener un inglés «perfecto» (10%–15% de los entrevistados, dependiendo de las áreas) aporta el mayor nivel salarial para hablantes tanto alemanes como franceses. Ya es más rentable tener lenguas *que no sean el inglés* como su segunda lengua. Ya hoy, tener «sólo» una buena competencia (nivel 2) en inglés es menos rentable para hablantes alemanes y franceses que tener una buena competencia en la *lengua del vecino*, el francés para los germanoparlantes y el alemán para los francófonos.

En tercer lugar, los *multilingües*. Grin también argumenta que aquellos que sólo hablan un inglés pasable además de su lengua materna tendrán menos oportunidades (y menor rentabilidad de la inversión) que los *multilingües de alto nivel*. Esto es especialmente cierto para aquellos cuya lengua materna no es una de las grandes lenguas aparte del inglés. En el siglo XXI, un alto nivel de *multilingüismo* será un requisito para muchos empleos de alto nivel o de salario elevado y también para muchos de los empleos interesantes (véase García, 1995; García y Otheguy, 1994; Lang, 1993). Pero en este

multilingüismo, el rendimiento de la inversión será mayor para las lenguas diferentes al inglés, como muestra Grin en un estudio empírico a gran escala de Suiza (Grin, 1995a,b, 1996; también pueden consultarse otras referencias de Grin sobre la economía del multilingüismo).

Los pronósticos procedentes de varios países predicen que la destreza en inglés, incluso en niveles muy altos, es cada vez más corriente (p.e. Graddol, 1997). Dentro de bastantes pocos años, cuando la importancia en la economía global de Europa, los Estados Unidos y Canadá sea cada vez menor, como parece probable, incluso el inglés al mismo nivel que un hablante nativo no llevará a ninguna parte: habrá demasiadas personas con esa misma cualificación. La *destreza elevada en inglés* será –como lo son las capacidades de lectura y escritura hoy y lo será las capacidades informáticas mañana (véase Rassool 1999; también Rassool 1998)– un requisito básico, necesario y evidente, pero *no será suficiente*.

La teoría de la oferta y la demanda dice que cuando muchas personas poseen lo que antes era una mercancía escasa, baja el precio. Cuando una proporción relativamente alta de la población de un país, de una región o del mundo tengan capacidades «perfectas» en inglés, el valor de estas capacidades como incentivo financiero disminuirá sustancialmente. El multilingüismo es el futuro porque realza la creatividad y apoya la diversidad.

LA BIODIVERSIDAD Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL SE APOYAN MUTUAMENTE: SI SE MATA A LAS LENGUAS, LOS REQUISITOS PARA LA VIDA EN EL PLANETA TAMBIÉN PODRÍAN SUFRIR

El segundo argumento de por qué todo el mundo debería ser multilingüe es que la biodiversidad y la diversidad lingüística y cultural se apoyan mutuamente: si se mata a las lenguas, los requisitos para la vida en

el planeta también podrían sufrir. El mundo probablemente tenga unas 6.000 a 7.000 lenguas habladas (véase *The Ethnologue*, <http://www.sil.org/ethnologue/>) y quizá el mismo número de lenguas por signos. Las cifras exactas se desconocen (por falta de recursos para el estudio) y no se pueden conocer (la frontera entre los idiomas y otras variedades, p.e. los dialectos, es política, no lingüística). La mayoría de las lenguas del mundo tienen relativamente pocos hablantes: el número medio de hablantes de una lengua probablemente está en torno a 5.000 o 6.000 (Posey 1997). El 95% de las lenguas habladas en el mundo tienen menos de un millón de usuarios nativos; la mitad de todas las lenguas tienen menos de 10.000. Una cuarta parte de las lenguas del mundo y la mayoría de las lenguas por signos tienen menos de 1.000 usuarios. Más del 80% de las lenguas del mundo son endémicas: existen solamente en un país (Harmon, 1995, de próxima publicación).

Hoy en día se asesina a las lenguas a mucha mayor velocidad que nunca en la historia de la humanidad. Incluso los pronósticos más «optimistas dentro de los realistas» afirman que sólo la mitad de las lenguas orales de hoy existirán en el año 2100. Exposiciones pesimistas aunque también realistas (p.e. Michael Krauss desde Alaska, 1992) estiman que el 90% de las lenguas orales del mundo estarán muertas o moribundas —ya no las aprenderán los niños— dentro de cien años. Por otra parte, las lenguas también pueden ser «renacidas» o «recuperadas» (véase p.e. Amery 1998), pero hasta ahora rara vez ha ocurrido y son bastantes pocas las lenguas nuevas que surgen. Además, no es que sea el colmo de la racionalidad matar primero a las lenguas para después tratar de revitalizarlas o recuperarlas: pero es lo que estamos haciendo.

La prensa y los sistemas educativos son hoy los más importantes agentes directos en el asesinato de lenguas. Al fondo se hallan los verdaderos culpables: los sistemas económicos y políticos globales.

La diversidad lingüística está desapareciendo relativamente mucho más rápido

que la biodiversidad. A continuación va una comparación muy sencilla basada en cifras y tasas de extinción (más detalles en mi publicación de 2000). Según:

- **Estimaciones realistas optimistas**, el 2% de las especies biológicas y el 50% de las lenguas pueden estar muertas (o moribundas) dentro de cien años.
- **Estimaciones realistas pesimistas**, el 20% de las especies biológicas y el 90% de las lenguas pueden estar muertas (o moribundas) dentro de cien años.

Muchas personas están preocupadas por la desaparición de la biodiversidad. ¿Por qué a escala mundial hay tan pocas personas preocupadas por la desaparición de la diversidad lingüística? ¿Por qué apenas se oyen *gritos* contra el genocidio lingüístico? ¿Dónde están las grandes ONG, los congresos y cumbres mundiales, las fundaciones, los millones para la investigación? ¿Dónde se está haciendo algo?

La diversidad lingüística y cultural, por un lado, y la biodiversidad, por otro, están correlacionadas: donde hay mucho de una, hay mucho de la otra y viceversa. En sus investigaciones sobre correlaciones entre la diversidad biológica y lingüística, el conservacionista David Harmon (Secretario General de Terralingua) ha comparado la naturaleza endémica de las lenguas y de los vertebrados superiores (mamíferos, aves, reptiles y anfibios) con los 25 primeros países en cada categoría (1995: 14) (Tabla I). He escrito en **NEGRITA Y MAYÚSCULAS** los países que aparecen en *ambas* listas. 16 de los 25 países están en ambas listas, lo que supone una coincidencia del 64%. Según Harmon (1995: 6), «es muy poco probable que esto no sea más que un accidente». Harmon obtiene los mismos resultados con las plantas de flor y las lenguas, las mariposas y las lenguas, etc.: hay una elevada correlación entre los países con una enorme diversidad biológica y lingüística (véase también Harmon, de próxima publicación).

TABLA I
*Endemismo en las lenguas y en los vertebrados superiores:
 comparación entre los 25 primeros países*

Lenguas endémicas	Número	Vertebrados superiores endémicos	Número
1. PAPÚA NUEVA GUINEA	847	1. AUSTRALIA	1.346
2. INDONESIA	655	2. MÉXICO	761
3. Nigeria	376	3. BRASIL	725
4. INDIA	309	4. INDONESIA	673
5. AUSTRALIA	261	5. Madagascar	537
6. MÉXICO	230	6. FILIPINAS	437
7. CAMERÚN	201	7. INDIA	373
8. BRASIL	185	8. PERÚ	332
9. ZAIRE	158	9. COLOMBIA	330
10. FILIPINAS	153	10. Ecuador	294
11. ESTADOS UNIDOS	143	11. ESTADOS UNIDOS	284
12. Vanuatu	105	12. CHINA	256
13. TANZANIA	101	13. PAPÚA N.G.	203
14. Sudán	97	14. Venezuela	186
15. Malaisia	92	15. Argentina	168
16. ETIOPIA	90	16. CUBA	152
17. CHINA	77	17. Sudáfrica	146
18. PERÚ	75	18. ZAIRE	134
19. Chad	74	19. Sri Lanka	126
20. Rusia	71	20. Nueva Zelanda	120
21. ISLAS SOLOMON	69	21. TANZANIA	113
22. Nepal	68	22. Japón	112
23. COLOMBIA	55	23. CAMERÚN	105
24. Costa de marfil	51	24. ISLAS SOLOMON	101
25. Canadá	47	25. ETIOPIA Somalia	88 88

Nuevas y apasionantes investigaciones muestran pruebas evidentes que respaldan la hipótesis de que tal vez no sea solamente una relación de correlación. Posiblemente sea también causal: los dos tipos de diversidad parecen reforzarse y apoyarse mutuamente (véase Maffi 2000). El Programa Medioambiental de Naciones Unidas, UNEP, organizó, junto a otros organismos,

la cumbre mundial sobre biodiversidad de Río de Janeiro en 1992. En conexión con la Conferencia de Río, UNEP publicó un enorme volumen con un resumen del conocimiento mundial sobre la biodiversidad (Heywood, editor, 1995). Otro volumen nuevo relacionado, editado en diciembre de 1999 con el título *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary*

Contribution to the Global Biodiversity Assessment [Los valores culturales y espirituales de la biodiversidad. Una aportación complementaria a la valoración de la biodiversidad global] (Posey, editor, 1999) resume muchas de las pruebas. El artículo sobre la diversidad lingüística fue escrito por la Presidenta de Terralingua, Luisa Maffi, y por mí misma (Maffi, Skutnabb-Kangas y Andrianarivo 1999; también hay artículos en Maffi, editora, en imprenta).

Si la coevolución que han tenido los pueblos con su entorno desde tiempos inmemoriales se ve interrumpida abruptamente, sin dejarle a la naturaleza (y a las personas) tiempo suficiente para adaptarse (véase Mühlhäusler, 1996), cabe esperar una catástrofe. Si durante los próximos 100 años asesinamos entre el 50% y el 90% de la diversidad lingüística (y con ello casi toda la diversidad cultural) que forma nuestro tesoro de conocimiento desarrollado históricamente, lo que incluye conocimiento sobre cómo mantener y usar de manera sostenible algunos de los entornos más vulnerables y de mayor diversidad biológica del mundo, estaremos socavando seriamente nuestras posibilidades de vivir en la tierra. Matar la diversidad lingüística supone, pues, lo mismo que matar la biodiversidad: un reduccionismo peligroso. Los monocultivos son vulnerables, en la agricultura, la horticultura, la ganadería, como vemos de forma cada vez más dramática, cuando animales, bacterias y cultivos que son cada vez más resistentes (a los antibióticos, etc) comienzan a extenderse; y no hemos visto más que la punta del iceberg. Con la manipulación genética los problemas crecen a gran velocidad. En términos de las nuevas formas de arreglárnoslas que vamos a necesitar, el potencial para el nuevo pensamiento colateral -que quizá con el tiempo sirva para salvarnos de nosotros mismos- reside en tener lenguas y culturas tan numerosas y variadas como sea posible. Para esto es necesario el multilingüismo.

Deberíamos tener la humildad de reconocer que el planeta no nos necesita, ¿pero necesitamos nosotros al planeta? Creo que este es el mensaje más importante que puedo dar en este trabajo: a través del genocidio lingüístico en las escuelas no sólo estamos matando lenguas. Estamos matando los requisitos para que existan nuestros bisnietos. ¿Es eso lo que queremos?

EL GENOCIDIO LINGÜÍSTICO SEGÚN LAS DEFINICIONES DE NACIONES UNIDAS

Ya he mencionado lo de «matar lenguas», el genocidio lingüístico, varias veces. Puede parecer que estos términos tienen una elevada carga emocional: la tienen. Necesitan ser definidos. Citaré tres definiciones que da Naciones Unidas sobre el genocidio, de las cuales dos aún forman parte de la actual Convención sobre el Genocidio y la otra era parte del Borrador final pero no está incluida en la Convención.

Las dos primeras son las definiciones que *sí están* en la Convención Internacional de las Naciones Unidas de 1948 sobre la Prevención y el Castigo del Crimen del Genocidio (E794, 1948). Los artículos relevantes para lo que estamos considerando aquí son el II(e) y el II(b):

- Artículo II(e), «*transferir con fuerza a niños de un grupo a otro grupo*»; y
- Artículo II(b), «*causar un perjuicio corporal o mental serio a miembros del grupo*»; (la negrita es nuestra).

El desgaste y la pérdida de la primera lengua han sido descritos ampliamente en la bibliografía de investigación y en la ficción. Hay algunos ejemplos recientes. En un nuevo libro (1999), Sandra Kouritzin ha descrito muchos casos en Canadá de pueblos que han perdido una lengua en una generación de tal forma que no pueden hablar con sus padres, por ejemplo. Lily Wong Fillmore ha descrito las consecuencias para familias en los Estados Unidos (1991). Peter Mühlhäusler comenta los re-

sultados del imperialismo lingüístico en el Pacífico en un libro muy reflexivo (1996). Pirjo Janulf (1998) muestra en su estudio longitudinal que, de entre los miembros de la minoría finlandesa que emigraron a Suecia y recibieron su educación secundaria en sueco, ni uno hablaba en finlandés a sus propios hijos. Aun cuando ellos mismos no hubiesen perdido del todo el finlandés, sus hijos con toda certeza eran trasladados forzosamente al grupo de la mayoría, al menos desde el punto de vista lingüístico.

Y esto es lo que ocurre con millones de hablantes de las lenguas amenazadas en todo el mundo. Dado que en la mayoría de los casos no hay alternativas en la educación formal, lo que quiere decir que no hay escuelas o clases en las que se enseñe por medio de las lenguas indígenas o minoritarias amenazadas, la transferencia al grupo de hablantes de la lengua mayoritaria tiene lugar a la fuerza. No es algo voluntario. Para que sea voluntario, deben existir alternativas, y los padres necesitan tener suficiente información fiable sobre las consecuencias a largo plazo de las diversas opciones. Normalmente no se cumple ninguna de estas condiciones para los padres e hijos de las minorías indígenas. Por tanto, las situaciones en las que los niños pierden su primera lengua a menudo se pueden caracterizar como genocidio.

También hay muchas investigaciones y estadísticas sobre el daño mental que la asimilación forzosa causa en la educación y en otros aspectos. Entre estos se incluyen amenazas a la democracia y a la igualdad. Me limitaré a presentar un ejemplo de África, con comentarios sobre estudios similares de Australia y América del Norte.

Edward Williams realizó dos estudios empíricos a gran escala, con pruebas a más de 1.500 estudiantes de primero a séptimo curso, en Zambia y Malawi, con entrevistas y observaciones sobre muchos de ellos (1998). En Zambia, los niños recibían —debían recibir— enseñanza por medio del inglés desde el primer curso. Esto se conoce

como educación por inmersión (Skutnabb-Kangas 1996c, 2000 da definiciones de varios modelos). En Malawi se les enseñaba a través de lenguas locales, en la mayoría de los casos la lengua materna, durante los cuatro primeros años, y estudiaban el inglés como una asignatura. Desde quinto curso en adelante, los niños de Malawi también estudian por medio del inglés. Incluso cuando los niños de Zambia habían recibido toda su escolarización en inglés, los resultados en tests en lo que se refiere a la lengua inglesa no eran mejores que los de niños de Malawi que sólo habían estudiado el inglés como asignatura. De hecho, los niños de Malawi obtenían resultados ligeramente mejores que los de los niños de Zambia.

En ambos países había enormes diferencias en los resultados en inglés entre los niños de medios urbanos y rurales, lo cual quiere decir que socialmente los resultados en lengua inglesa no suponen una mejora para la democracia. Asimismo había grandes diferencias entre sexos, lo que significa que los resultados en lengua inglesa no apoyan la igualdad entre sexos. Muchos de los alumnos de Zambia no podían hacer tests en la lengua local porque no la sabían leer. Por otra parte, cuando los niños de Malawi hacían tests en la lengua local, casi no había diferencias entre los alumnos urbanos y los rurales o entre sexos. Además, se consideró que todos los alumnos de Malawi habían leído y comprendido el texto, mientras que menos de una tercera parte de los alumnos de Malawi eran capaces de leer el texto o estaban dispuestos a hacerlo. (ibíd., 59).

Se afirma que gran número de alumnos de Zambia «tienen una competencia lectora muy débil o nula en dos lenguas» (ibíd., 62). En cambio, el «éxito en Malawi de la enseñanza de la lectura en la lengua local se logra a pesar de la falta casi total de libros y en clases con una media de en torno a 100 alumnos, a muchos de los cuales se les enseña al aire libre» (ibíd., 62). A menudo oímos que no hay dinero para enseñar en las muchas lenguas de África o

Asia. Haciéndose eco de los hallazgos de Pattanayak (p.e. 1988, 1991), Williams concluye que «la moraleja del logro de Malawi parece ser que, si los recursos son escasos, hay una mayor probabilidad de éxito si se intenta enseñar a los alumnos en una lengua local conocida en vez de hacerlo en una lengua desconocida» (ibíd., 62). De cualquier manera, si se considera que entre el 74% y el 89% de los niños de tercero a sexto curso no comprenden adecuadamente un texto en inglés considerado de su nivel (ibíd., 63), «es probable que no puedan comprender los libros de las asignaturas y los contenidos de su curso» (ibíd., 63), y por tanto «resulta difícil creer que la mayoría de los alumnos de Zambia y Malawi pudieran aprender otras asignaturas con éxito a través de la lectura en inglés» (ibíd., 63). Así, enseñar por medio de una lengua africana produce más democracia e igualdad, mientras que utilizar una lengua extranjera como medida del estatus y como medio de educación perjudica a los niños y también a la sociedad en su conjunto. Williams concluye que «para la mayoría de los niños de los dos países los resultados de los tests y las observaciones en el aula sugieren que hay el riesgo de que la política de utilizar el inglés como la lengua vernácula contribuya a **atrofiar en vez de promover el crecimiento académico y cognitivo**» (ibíd., 63-64; la negrita es nuestra). Esto encaja con la definición de genocidio de Naciones Unidas: «*causar un perjuicio corporal o mental serio a miembros del grupo*».

En Australia, Anne Lowell y Brian Devlin llegan a una conclusión parecida en un artículo (1999) que describe la «Incomunicación entre los estudiantes aborígenes y sus profesores no aborígenes en una escuela bilingüe». Se demuestra claramente que «incluso hacia finales de la escuela primaria, los niños muchas veces no comprendían las instrucciones impartidas en clase en inglés» (pág. 137). «Aunque los ayudantes aborígenes de los profesores a

menudo eran efectivos a la hora de minimizar las rupturas de comunicación» (ibíd.) e incluso cuando «sorprendentemente [¿sorprendente para quién?], se descubrió que casi nunca tenían lugar dificultades de comunicación entre los niños y sus profesores aborígenes en el aula» (pág. 138), sí eran frecuentes las rupturas de «comunicación entre los niños y sus profesores no aborígenes» (ibíd.), con el resultado de que «el alcance de la falta de comunicación inhibía seriamente la educación de los niños cuando la lengua de instrucción e interacción era el inglés» (pág. 137). En sus conclusiones y recomendaciones los autores dicen que «el uso de una lengua de instrucción en la que los niños no tienen la competencia suficiente es la mayor barrera para el éxito en el aprendizaje en el aula para los niños aborígenes» (pág. 156).

John Baugh, de la Universidad de Stanford, en un artículo titulado «La mala práctica educativa y la educación equivocada de estudiantes de minorías lingüísticas» (*Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students*) (2000; véase también Baugh 1996) traza un paralelismo entre el tratamiento inadecuado de los pacientes por parte de los médicos y el trato que a menudo reciben los estudiantes de minorías (incluidos los estudiantes que no tienen el inglés americano común como su primera lengua (por ejemplo, el «inglés negro» de algunos afroamericanos) en los sistemas educativos. El daño que se les causa con este tratamiento inadecuado y esta educación equivocada encaja con la definición de Naciones Unidas, «*causar un perjuicio corporal o mental serio a miembros del grupo*».

La tercera de las definiciones dadas por Naciones Unidas es la de genocidio *lingüístico*, que aparecía en el Borrador final de la Convención pero fue rechazada en la votación de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Incluso cuando en 1948 los Estados miembros de las Naciones Unidas votaron en contra del artículo sobre

el genocidio cultural y lingüístico, había un amplio consenso acerca de cómo definir el fenómeno. Así define el Artículo III(1) el genocidio lingüístico:

Artículo III (1) «Prohibir el uso de la lengua del grupo en la vida diaria o en las escuelas, así como la impresión y circulación de publicaciones en la lengua del grupo».

La «prohibición» puede ser directa o indirecta. Si no hay profesores de la lengua minoritaria en preescolar o en la escuela y si la lengua minoritaria no se utiliza como el principal medio educativo, el uso de la lengua se prohíbe indirectamente en la vida diaria y en las escuelas, es decir, es una cuestión de genocidio lingüístico. Mi libro da cientos de ejemplos de esta prohibición y del daño que causa.

La educación asimilacionista por inmersión en la que las minorías o las mayorías sin poder reciben enseñanza a través de las lenguas medio o dominantes puede causar daños mentales, y con las minorías suele llevar a que los estudiantes empleen la lengua dominante con sus propios hijos más adelante. En una o dos generaciones los niños son transferidos lingüísticamente –y a menudo también de otras formas– al grupo dominante. Esto se puede ver con lo que ocurrió especialmente con los vascos pero en alguna medida también con los catalanes, ya antes pero sobre todo durante la etapa franquista. Afortunadamente no duró lo suficiente para que no fuesen posibles una reversión e incluso un resurgimiento. La educación formal que es sustractiva, es decir, la que enseña a los niños algo de una lengua dominante *a costa* de su primera lengua, es una educación genocida. Aprender nuevas lenguas, incluidas las lenguas dominantes que la mayoría de los niños evidentemente ven que les interesa aprender, debería ocurrir de forma aditiva, como algo *añadido* a su propia lengua. Esto es lo que se necesita para mantener la diversidad lingüística en la tierra: el aprendizaje aditivo de otras lenguas.

La mayoría de los países occidentales participan en asesinar las posibilidades que pudieran tener de *aumentar* la diversidad lingüística original de sus países, porque no les dan a las minorías de inmigrantes y refugiados muchas posibilidades de mantener y desarrollar sus lenguas (p.e. Skutnabb-Kangas 1996b,c). La cooperación al desarrollo también participa, con escasas excepciones, en el asesinato de lenguas pequeñas (p.e. Brock-Utne 1999, Brock-Utne y Nagel, editores, 1996, Brock-Utne y Garbo, editores, 1999). Los países occidentales, antes a través de la colonización y hoy por medio de la «cooperación para el desarrollo» y la globalización, son directa o indirectamente responsables en gran medida de la matanza de la diversidad lingüística en el mundo, por su apoyo a la difusión sustractiva de las grandes lenguas asesinas, sobre todo el inglés. La «difusión sustractiva» significa que las nuevas lenguas no se aprenden como algo *añadido* a la(s) lengua(s) que ya conoce la gente sino *en lugar de* ellas, a costa de la(s) lengua(s) materna(s).

Se nos hace creer que la globalización «exige» la homogeneidad. Esto debe postularse como un problema; no es verdad.

¿PODRÁN LOS ACTUALES DERECHOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS EDUCATIVOS CONTRARRESTAR EL GENOCIDIO LINGÜÍSTICO?

Para detener el genocidio lingüístico, han de respetarse los derechos humanos lingüísticos en la educación. Pero los instrumentos de derechos humanos existentes o en forma de borrador son completamente insuficientes para proteger los derechos humanos lingüísticos en la educación, sobre todo los más importantes relativos al derecho a la educación a través de la lengua materna (como he mostrado en muchas publicaciones, p.e. Skutnabb-Kangas 1998, 1999b, c, 2000). Los Pactos, Convenciones y Cartas Fundacionales dan muy poco apoyo a los derechos humanos lin-

güísticos en la educación (p.e. Skutnabb-Kangas y Phillipson 1994). En ellos la lengua recibe un trato peor que otras características humanas centrales. A menudo la lengua desaparece por completo de textos educativos vinculantes, por ejemplo en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), en la que el párrafo sobre la educación (26) no se refiere a la lengua en absoluto. Asimismo, el *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (adoptado en 1966 y en vigor desde 1976), tras haber equiparado la lengua con la raza, el color, el sexo, la religión, etc., en su Artículo general (2.2), se refiere explícitamente a «grupos raciales, étnicos o religiosos» en su Artículo sobre la educación (13.1). No obstante, en el mismo omite toda referencia a la lengua o a los grupos lingüísticos.

... la educación permitirá a todas las personas participar efectivamente en una sociedad libre, promoverá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre las naciones y entre todos los **grupos raciales, étnicos o religiosos** ... (la negrita es nuestra).

Cuando la lengua sí aparece en los textos sobre educación de los instrumentos de derechos humanos, los artículos que se ocupan de la educación, especialmente del derecho a la educación a través de la lengua materna, son más vagos y/o contienen más exclusiones y modificaciones que los demás Artículos (véase, p.e., Kontra y otros, editores, 1999; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1994, 1995, 1996; Skutnabb-Kangas, 1996a, b, 1999a, b, 2000; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994, 1997, 1998). Mostraré sólo dos ejemplos de cómo la lengua en la educación recibe un trato diferente a todo lo demás. Uno es internacional, el otro es europeo.

En la *Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas Pertencientes a Minorías Nacionales o ... Étnicas, Religiosas y Lingüísticas* de 1992 (adoptada por la Asamblea General en diciembre de 1992), la mayoría de los Artículos emplean la formulación del futuro como obligación

y tienen pocas modificaciones o alternativas de exclusión, salvo en lo que se refiere a los derechos lingüísticos en la educación. Compárese la formulación no condicional sobre la identidad en el Artículo 1 con el Artículo 4.3 sobre la educación:

1.1. Los Estados *protegerán* la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y *fomentarán* las condiciones para la *promoción* de dicha identidad.

1.2. Los Estados *adoptarán* medidas legislativas y de otra clase **apropiadas** para alcanzar dichos fines.

4.3. Los Estados **deberían** tomar medidas **apropiadas** para que, **cuando sea posible**, las personas pertenecientes a minorías tengan oportunidades **adecuadas** de aprender su lengua materna o de recibir instrucción en su lengua materna (hemos añadido cursivas para indicar obligación y negritas para señalar la posibilidad de **exclusión**).

Claramente la formulación del Art. 4.3 plantea muchas cuestiones: ¿Qué constituye «medidas apropiadas» u «oportunidades adecuadas» y quién tiene que decidir lo que es «posible»? ¿Instrucción en la lengua materna significa a través de la lengua materna o significa solamente instrucción en la lengua materna como asignatura?

La Convención Marco para la Protección de Minorías Nacionales del Consejo de Europa es de 1994 (fue adoptado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 10 de noviembre de 1994). Volvemos a encontrarnos con que el Artículo dedicado al medio en el que ha de desarrollarse la educación tiene tantas salvedades que la minoría está completamente a merced del Estado.

En áreas habitadas por personas pertenecientes a minorías nacionales de forma tradicional o en números *sustanciales*, *si hay demanda suficiente* las partes *procurarán* garantizar, *en la medida en que sea posible y dentro del marco de sus sistemas educativos*, que las personas pertenecientes a esas

minorías tengan oportunidades *adecuadas* de que se les enseñe en la lengua minoritaria o de recibir instrucción en esa lengua (la cursiva es nuestra).

La Convención Marco ha sido criticada tanto por políticos como por abogados internacionales que normalmente ponen mucho cuidado en sus comentarios, por ejemplo Patrick Thornberry, Profesor de Derecho en la Universidad de Keele. Su valoración general final de las cláusulas, tras un comentario minucioso de los detalles, es:

En el caso de que algo [de las cláusulas de la Convención] suponga una amenaza para las delicadas sensibilidades de los Estados, el Informe Explicativo deja claro que no tienen ninguna obligación de suscribir «contratos» y que el párrafo no implica ningún reconocimiento oficial de los nombres locales. Pese a las presumibles buenas intenciones, esta cláusula representa un punto bajo en la redacción de un derecho de una minoría; hay el contenido justo en su formulación para impedir que sea completamente vacua (Thornberry 1997, 356-357).

La conclusión es que aún habremos de esperar para ver el derecho a la educación a través de la lengua materna convertido en uno de los derechos humanos. Seguimos viviendo con injusticias lingüísticas básicas, sobre todo en la política educativa. La negación de los derechos humanos lingüísticos, el genocidio lingüístico y cultural o la asimilación forzada a través de la educación siguen siendo características de muchos Estados, especialmente en Europa y en las «Neo Europas».

ALTERNATIVAS QUE RESPETAN LOS DERECHOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN Y APOYAN EL MULTILINGÜISMO Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

De todas formas, hay algunos desarrollos recientes positivos, de los que sólo citaré el que tiene una relación más directa y concreta con la educación de minorías: las *Recomendaciones de La Haya relativas a los*

derechos educativos de las minorías nacionales, con una Nota Explicativa (1996), del Alto Comisionado de Minorías Nacionales de la OSCE (Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa, con 55 Estados miembro). El Alto Comisionado sobre Minorías Nacionales de la OSCE publicó en octubre de 1996 unas *Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales, con una Nota Explicativa*. Estas directrices fueron elaboradas por un pequeño grupo de expertos sobre derechos humanos y educación (entre los que me incluía). Representan una interpretación autorizada del mínimo en las actuales normas de derechos humanos; son también válidas para las minorías inmigrantes. En la sección que lleva por título «El espíritu de los instrumentos internacionales», el bilingüismo es visto como un derecho y una responsabilidad para las personas pertenecientes a minorías nacionales (Art. 1), y a los Estados se les recuerda que no deben interpretar sus obligaciones de una manera restrictiva (Art. 3). En la sección sobre la «Educación de minorías en los niveles primario y secundario», se recomienda la educación a través de la lengua materna en todos los niveles, incluida la educación secundaria. Esto incluye profesores bilingües en la lengua dominante como segunda lengua (Artículos 11-13). La formación de profesores se convierte en un deber del Estado (Art. 14). Por último, la Nota Explicativa dice que «Las aproximaciones de inmersión, en las que el currículum se imparte exclusivamente a través de la lengua del Estado y los niños de las minorías son integrados por completo en aulas con niños de la mayoría, no están en línea con las normas internacionales» (pág. 5). Al leer la última frase acerca de la inmersión, debe recordarse que esta es la interpretación que dan algunos de los mejores abogados de derechos humanos del mundo, y también cabe recordar que la mayor parte de la educación que se les da a los niños indígenas y

de minorías en Europa y en América del Norte es por inmersión.

En el caso de aplicarse las *Recomendaciones de La Haya*, podría detenerse el genocidio lingüístico en la educación. ¡Hay que utilizar y difundir estos principios! ¡Pregunten en su propio país en qué medida se están aplicando! Hay artículos en libros como *Multilingualism for All* (Skutnabb-Kangas, ed., 1995) o *Indigenous community-based education* (May, editor, 1999) que describen en detalle cómo podría hacerse.

LAS ECOLOGÍAS LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Por último, dedicaré unas pocas palabras a las ecologías lingüística y cultural. Aún está por verse el impacto de los recientes desarrollos positivos para contrarrestar el genocidio lingüístico en la educación y la matanza de la diversidad lingüística. Quizá podamos aprender algo de la historia de la matanza de la biodiversidad. Jared Diamond examina, en el capítulo titulado «La Edad de Oro que nunca existió» [The Golden Age That Never Was] de su libro de 1992, la prueba de que pueblos y culturas anteriores a nosotros han arruinado los requisitos para su propia vida. Han destruido sus hábitat y/o han exterminado a gran número de especies. Esto ha ocurrido en muchos lugares y hace que «la supuesta pasada Edad de Oro del ecologismo parezca cada vez más mítica» (Diamond, 1992: 335). Si queremos aprender de ello en vez de hacer que ocurra de forma *global* (un riesgo evidente hoy en día), debemos prestar atención a su consejo. Diamond afirma (ibíd., 335-336) que los pueblos arruinan su entorno más allá de toda posibilidad de reparación cuando:

«... las pequeñas sociedades igualitarias que llevan establecidas mucho tiempo tienden a desarrollar prácticas conservacionistas, porque han tenido mucho tiempo para conocer su propio entorno y percibir su interés propio. En cambio, el daño suele producirse cuando los pueblos colonizan de repente un entorno poco conocido (como los primitivos

maoríes y los Isleños Orientales); o cuando los pueblos avanzan a lo largo de una tierra ignota (como los primeros indios que llegaron a América), de manera que no tienen más que desplazarse en busca de tierras nuevas una vez que han dañado la región que dejan atrás; o cuando los pueblos adquieren una nueva tecnología cuyo poder de destrucción no han tenido tiempo de asimilar (como los modernos habitantes de Nueva Guinea, que ahora se dedican a devastar las poblaciones de palomas a escope-tazos). El daño también suele producirse en estados centralizados que concentran la riqueza en manos de mandatarios que están desconectados de su entorno».

Mi resumen de los factores de Diamond es, por tanto, que los factores de riesgo para arruinar el entorno son los siguientes:

1. Colonizar un entorno poco conocido;
2. Avanzar por tierra ignota;
3. Adquirir una nueva tecnología cuyo poder de destrucción no se ha asimilado por falta de tiempo;
4. Los estados centralizados que concentran la riqueza en manos de mandatarios que están desconectados de su entorno.

Como vemos, tenemos los requisitos globales perfectos para arruinar nuestro planeta más allá de toda posibilidad de reparación.

- Las sociedades pequeñas que llevan mucho tiempo establecidas se están rompiendo y, con la urbanización y las migraciones, los pueblos encuentran nuevos entornos; factor 1.
- Las nuevas tecnologías son más destructivas que nunca antes y los resultados de experimentos bioquímicos y de otro tipo (como los cultivos transgénicos) se utilizan mucho antes de que sepamos nada de los efectos a largo plazo sobre la naturaleza y las personas; factor 3.
- Tenemos diferencias crecientes y éliticas cada vez más alejadas; factor 4.
- Y no disponemos de nuevos planetas a los que mudarnos una vez que hayamos destruido éste; factor 2.

En lo que respecta a arruinar nuestras ecologías *lingüística y cultural* más allá de toda posibilidad de reparación, ya sabemos que hay procesos similares en marcha. Hay muchos análisis semejantes de paradigmas destructivos. Algunos investigadores han iniciado la destrucción tratando de identificar los procesos devastadores relacionados con el lenguaje similares a la lista de factores identificados por Diamond. Avanzo aquí uno de ellos: se trata de mi última reelaboración de dos paradigmas sugeridos originariamente por el estudioso japonés Yukio Tsuda (1994). En su análisis del imperialismo de la lengua inglesa en Japón, identifica dos paradigmas que él llama el paradigma de la Difusión del Inglés y el paradigma de la Ecología de las Lenguas. En su análisis de la difusión del inglés, Tsuda presenta varios otros *factores relacionados con esta difusión* (la descripción de Japón que dan Maher y Yashiro en su escrito de 1995 parece identificar circunstancias concomitantes similares a la difusión del inglés en Japón; lo mis-

mo ocurre en los escritos de Oda; véase también Honna, 1995). En la alternativa de Tsuda, el paradigma de la «ecología de las lenguas» incluye como mínimo el bilingüismo pero, con un poco de suerte, el multilingüismo para todos. Robert Phillipson y yo hemos trabajado sobre las sugerencias originales de Tsuda (véase nuestro comentario en Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). La Tabla II presenta ambos paradigmas en mi última versión (2000), en la que he añadido varias dimensiones nuevas a Tsuda (véase también su escrito de 1998). Evidentemente es una lista muy del tipo de «buenos y malos». Aun así, con excesiva frecuencia parece haber una correlación entre las ideologías y prácticas que siguen a cada una de las aproximaciones. Pero lo importante es recordar que el aprendizaje del inglés cabe en *ambos* paradigmas. En diversas otras disciplinas, se han presentado marcos similares para las elecciones necesarias y comento algunos de ellos en el último capítulo de mi libro (2000).

TABLA II

Los paradigmas de la difusión del Inglés y de la Ecología de las Lenguas

El paradigma de la difusión del inglés	El paradigma de la ecología de las lenguas
1. Monolingüismo y genocidio lingüístico	1. Multilingüismo y diversidad lingüística
2. Promoción del aprendizaje sustractivo de lenguas dominantes	2. Promoción del aprendizaje aditivo de la segunda lengua / de lenguas extranjeras
3. Imperialismo lingüístico, cultural y de los medios de comunicación	3. Igualdad en la comunicación
4. Amenización y homogeneización de la cultura mundial	4. Mantenimiento e intercambio de culturas
5. Globalización e internacionalización ideológica	5. Localización ideológica e intercambio
6. Capitalismo, jerarquización	6. Democratización económica
7. Racionalización basada en la ciencia y la tecnología	7. Perspectiva de derechos humanos, valores holísticos integradores
8. Modernización y eficiencia económica; crecimiento cuantitativo	8. Desarrollo sostenible a través de la promoción de la diversidad; crecimiento cualitativo
9. Transnacionalización	9. Protección de la producción local y de las soberanías nacionales
10. Polarización y brechas crecientes entre los que tienen y los que nunca tendrán	10. Redistribución de los recursos materiales del mundo

En resumen, pues, el aprendizaje de nuevas lenguas debe ser algo aditivo, no sustractivo. Debe añadir a los repertorios lingüísticos de los pueblos. Las nuevas lenguas, incluidas las *lingua franca*, no deben aprenderse a costa de las diversas lenguas maternas sino añadidas a las mismas. A este respecto, las «lenguas asesinas» (así las llama Anne Pakir), el inglés en lugar destacado entre ellas, son amenazas serias para la diversidad lingüística del mundo (véase Phillipson y Skutnabb-Kangas 1997, 1999). Los derechos humanos lingüísticos son más necesarios que nunca. Hasta ahora, los instrumentos para la protección de los derechos humanos y las discusiones sobre los mismos ni siquiera han empezado a ocuparse de estas grandes cuestiones de una manera coherente, con una discusión de todos los tipos de ecología integrados en un marco político y económico.

No quisiera pecar de dramática, pero, aun así, debemos tener esto presente: cuando nuestro bisnieto nos pregunte: «¿Por qué no detuvisteis esta locura? ¡Podíais haberlo hecho!», la única respuesta que no podremos darle es: «YO NO LO SABÍA». En segundo lugar, si algún lector se siente provocado o incluso furioso, por favor, no mate al mensajero. Reflexione en cambio sobre el mensaje.

(Traducción: Michel Angststadt)

BIBLIOGRAFÍA

- AMERY, R.: *Warrabarna Kurna! Reclaiming Aboriginal Languages from Written Historical Sources: Kurna Case Study*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Lingüística, Universidad de Adelaida. XXV, 489 págs., 3 Anexos. (en prensa para su publicación en la serie *Multilingualism and Linguistic Diversity*, LISSE: SWETS & ZEITLINGER), 1998.
- BAUGH, J.: *Linguistic Discrimination*. En *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. Volumen 1. GOEBL, HANS, NELDE, PETER H., STARY, ZDENEK Y WÖLCK, WOLFGANG (eds.), Berlín y Nueva York: WALTER DE GRUYTER, 1996, pp. 709-714.
- «Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students». En HALL, JOAN KELLY y EGGINGTON, WILLIAM G. (eds.). *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon; Multilingual Matters, (2000), pp. 104-116.
- BENSON, P., GRUNDY P. y SKUTNABB-KANGAS, T. (eds.) *Language rights*. Volumen especial. *Language Sciences* 20:1, 1998.
- BROCK-UTNE, B.: *Whose Education for All? Recolonizing the African Mind?* Nueva York: Garland, 1999.
- BROCK-UTNE, B. y GARBO, G.: (eds.): *Globalization on Whose Terms?* Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research, 1999.
- BROCK-UTNE, B. y NAGEL, T.: (eds.) «The Role of Aid in the Development Education for All». *Report 8*. Oslo: University of Oslo Institute for Educational Research, (1996).
- DIAMOND, J.: *The Rise and Fall of the Third Chimpanzee*. Londres: Vintage, 1992.
- GARCIA, O.: *Spanish language loss as a determinant of income among Latinos in the United States: Implications for language policy in schools*. En Tollefson (ed.), (1995), pp. 142-160.
- GARCIA, O. y OTHEGUY, R.: «The value of speaking a LOTE [Language Other Than English] en U.S. Business». *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 532 (marzo), 1994, pp. 99-122.
- GRADDOL, D.: *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. Londres: British Council, 1997.
- GRIN, F.: «The economics of foreign language competence: a research project of

- the Swiss National Science Foundation». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16:3, (1995a), pp. 227-231.
- «La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique». *Babylonia* 2, (1995b), pp. 59-65.
- «Valeur privée de la pluralité linguistique». *Cahier* 96.04, Département d'économie politique. Ginebra. Universidad de Ginebra, (1996a).
- «Economic approaches to language and language planning: an introduction». *International Journal of the Sociology of Language* 121, (1996), pp. 1-16.
- «Aménagement linguistique: du bon usage des concepts d'offre et de demande». En LABRIE, NORMAN (ed.). *Études récentes en linguistique de contact*. Bonn: Dümmler, (1997), pp. 117-134.
- «Market forces, language spread and linguistic diversity». En KONTRA, MIKLÓS, PHILLIPSON, ROBERT, SKUTNABB-KANGAS, TOVE y VÁRADY, TIBOR (eds.). *Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, (1999), pp. 169-186.
- GRIN, F. y VAILLANCOURT, F.: (en prensa). *On the financing of language policies and distributive justice*. En Phillipson (ed.), pp. 102-110.
- GUNNEMARK, E. V.: «Countries, Peoples and their Languages». *The Geolinguistic Handbook*. Gotemburgo, Geolinguia, (1991).
- HARMON, D.: «The Status of the World's Languages as Reported in Ethnologue». *Southwest Journal of Linguistics* 14:1/2, (1995), pp. 1-28.
- (próximamente). *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*.
- HEYWOOD, V.H (ed.) *Global Biodiversity Assessment*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press y UNEP (Programa Medioambiental de las Naciones Unidas), 1995.
- HONNA, N: *English in Japanese Society: Language within Language*. En MAHER y YASHIRO (eds.), (1995), pp. 45-62.
- JANULF, P.: «Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo». *Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stockholmiensia* 7. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International.
- KONTRA, M., PHILLIPSON, R., SKUTNABB-KANGAS, T. y VÁRADY, T. (eds.): «Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights». Budapest: Central European University Press.
- KOURITZIN, S.: *Facets of first language loss*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, (1999).
- KRAUSS, M.: «The world's languages in crisis». *Language* 68:1, (1992) pp. 4-10.
- LANG, K.: «Language and economists' theories of discrimination». *International Journal of the Sociology of Language* 103, (1993), pp. 165-183.
- LOWELL, A. y DEVLIN, B.: *Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School*. En May, STEPHEN (ed.). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999, pp. 137-159.
- MAFFI L.: *Linguistic and biological diversity: the inextricable link*. En Phillipson (ed.), 2000, pp. 17-22.
- (en prensa). *Language, Knowledge and the Environment: The Interdependence of Biological and Cultural Diversity*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institute.
- MAFFI L., SKUTNABB-KANGAS, T. y ANDRIANARIVO, J.: *Language diversity*. En Posey (ed.), (1999), pp. 19-57.
- MAHER, J. C. y YASHIRO, K.: *Multilingual Japan: An Introduction*. En (eds), (1995), pp. 1-17.
- (eds): «Multilingual Japan». Edición especial, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, (1996), pp. 16:1&2.
- MAY, S.: *Indigenous community-based education*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters. Disponible también

- como Vol. 11, 3 de *Language, Culture and Curriculum*, 1999.
- MÜHHAUSLER, P.: *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. Londres: Routledge, 1996.
- ODA, M.: «Against linguisticism: a reply to Richard Marshall. The language teacher» 18/11, (1994), pp. 39-40.
- PATTANAYAK, D. P.: *Language, Education and Culture*. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 1991.
- «Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus: do many languages divide or unite a nation?» En SKUTNABB-KANGAS, TOVE y CUMMINS, JIM (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, (1988), pp. 379-389.
- PENNYCOOK, A.: *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.
- *English in the world/The world in English*. En Tollefson (ed.), 1995, pp. 34-58.
- *The right to language: towards a situated ethics of language possibilities*. En Benson y otros (eds.), 1998a, pp. 73-87.
- *English and the discourses of colonialism*. Londres/Nueva York: Routledge, 1998b.
- PHILLIPSON, R.: *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- *Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism?* En Benson y otros (eds), (1998), pp. 101-112.
- (ed.): *Rights to language. Equity, power and education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- PHILLIPSON, R. y SKUTNABB-KANGAS, T.: «English-Panacea or Pandemia. *Sociolinguística* 8. *English only? in Europa / in Europe / en Europe*, (1994), pp. 73-87.
- «Linguistic rights and wrongs». *Applied Linguistic* 16 (4), (1995), pp. 483-504.
- «English Only Worldwide, or Language Ecology». *Tesol Quarterly*, Edición especial: *Language Planning and Policy*, eds.: THOMAS RICENTO y NANCY HORNBERGER, (1996), pp. 429-452.
- «Linguistic human rights and English in Europe». *World Englishes* 16:1, 1997, Edición especial: *English in Europe*, eds.: Marc G. Deneire y Michaël Goethals, (1997), pp. 27-43.
- «Englishisation: one dimension of globalisation». En GRADDOL, DAVID y MEINHOF, ULRIKE H. (eds.). *English in a changing world. AILA Review* 13 Oxford: The English Book Centre, (1999), pp. 19-36.
- POSEY, D.: «Conclusion of Darrell Posey's 'Biological and Cultural Diversity - the Inextricable Linked by Language and Politics', *Iatiku. Newsletter of the Foundation for Endangered Language*, (1997), pp. 7-8.
- (ed.) «Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment». Londres: *Intermediate Technology Publications*, para el Programa Medioambiental de Naciones Unidas, (1999).
- RASSOOL, N.: «Posmodernity, cultural pluralism and the nation-state: problems of language rights, human rights, identity and power». En BENSON y OTROS (editores), (1998), pp. 89-99.
- «Literacy for Sustainable Development in the Age of information». Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 1999.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: «Promotion of Linguistic Tolerance and Development». En LEGÉR, SYLVIE (ed.) *Vers un agenda linguistique: regard futuriste sur les Nations Unies / Towards a Language Agenda: Futurist Outlook on the United Nations*. Ottawa: Canadian Center of Language Rights, (1996a), pp. 579-629.
- «The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia- from migrant labour to a national ethnic minority?» En *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 118. Edición especial, *Language Planning and Political Theory*, Dua, Hans (ed.), (1996b), pp. 81-106.

- «Educational language choice - multilingual diversity or monolingual reductionism?» En HELINGER, MARIJS y AMMON, ULRICH (eds.) *Contrastive Sociolinguistics*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter, (1996c), pp. 175-204.
- Human rights and language wrongs - a future for diversity. En Phil Benson, Peter Grundy & Tove Skutnabb-kangas (eds.). *Language rights*. Edición especial, *Language Sciences*, Edición especial, 20:1, 1998, pp. 5-27.
- «Language attrition, language death, language murder-different facts or different ideologies?» En CHRISTIDIS, A. F. (ed.). «Strong» and «Weak» Languages in the European Union. *Aspects of Linguistic Hegemonism*. Thessaloniki: Centre for the Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, (1999a), pp. 59-73.
- «Linguistic diversity, human rights and the «free» market». En KONTRA, MIKLÓS, PHILLIPSON, ROBERT, SKUTNABB-KANGAS, TOVE y VÁRADY, TIBOR (editores). *Language: A Right and a Resource. Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, (1999b), pp. 187-222.
- «Linguistic human rights-are you naive or what?» *Tesol, Journal* 8(3), Edición especial, *One World, Many Tongues, Language Policies and the Rights of Learners*, eds.: Robert A. De Villar y Toshiko Sugino, Otoño 1999, pp. 6-12.
- *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, Nueva Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Publishers, 2000.
- (ed.) «Multilingualism for All». Series European Studies on Multilingualism. Lisse, Países Bajos: Swets & Zeitlinger, 1995.
- SKUTNABB-KANGAS, T., y PHILLIPSON, R.: *Linguistic human rights, past and present*. En SKUTNABB-KANGAS y PHILLIPSON (eds.), (1994), pp. 71-110.
- «Linguistic Human Rights and Development». In HAMELINK, C. J. (editor). *Ethics and Development. On Kampen, Países Bajos: Kok*, (1997), pp. 56-69.
- «Language in human rights». *Gazette. The International Journal for Communication Studies*, volumen especial sobre los Derechos Humanos, 60:1, 1998, editor. Cees Hamelink, pp. 27-46.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE y PHILLIPSON, ROBERT: (eds.), en colaboración con MART RANNUT. «Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination». *Contributions to the Sociology of Language* 67. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- THORBERRY, P.: «Minority Rights. In Academy of European Law» (ed.). *Collected Courses of the Academy of European Law*. Volumen VI, Libro 2. The Netherlands: Kluwer Law International, (1997) pp. 307-390.
- TOLLEFSON, J. W.(ed.). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- TSUDA, Y.: «The Diffusion of English: Its Impact on Culture and Communication. Keio Communication», en *Review* 16, (1994), pp. 49-61.
- «The Japanese and the English Language. An Interdisciplinary Study of Anglicized (Americanized) Japan», en *Japan Review*, 10 (1998), pp. 219-236.
- WILLIAMS, E.: «Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia». *Education Research* 24. Londres: Department For International Development, (1998).
- WONG FILLMORE, L.: «When Learning a Second Language Means Losing the First». *Early Childhood Research Quarterly* 6, (1991), pp. 323-346.

Para ver más conexiones entre la biodiversidad y la diversidad lingüística y cultural, véase la página web de Terralingua, <http://www.terralingua.org>. «Terralingua es una organización internacional sin ánimo de lucro dedicada a preservar la diversidad lingüística del mundo y a investigar vínculos entre la diversidad biológica y cultural».