



## IDENTIDAD NACIONAL Y EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MUNDO HISPANO-HABLANTE\*

CLARE MAR-MOLINERO (\*\*)

**RESUMEN.** La relación entre la lengua y la identidad, en particular la identidad nacional, es fuerte e importante. Ha conducido a la formulación de políticas encaminadas tanto a negar los derechos lingüísticos como a reconocerlos y promoverlos por parte de gobiernos y políticos.

En este artículo examinaré cómo las políticas y prácticas educativas reflejan los objetivos de los gobiernos en cuanto a la construcción de naciones. En particular, será necesario examinar el destino de las minorías lingüísticas en cuanto a su reconocimiento en los sistemas educativos nacionales en el caso de naciones como España, ya que la existencia de comunidades minoritarias dentro del terreno nacional ha constituido un reto constante para la creación de un Estado-nación homogéneo. Primero examinaré los asuntos más generales relacionados con la lengua y la educación en sociedades multilingües y en particular, el poder de la lengua en los sistemas educativos así como los modelos de educación bilingüe, y sus objetivos y logros.

### EDUCACIÓN BILINGÜE: ASIMILACIÓN O CONSERVACIÓN<sup>1</sup>

Por supuesto, los temas relacionados con el lenguaje y la educación han de incluir tanto la selección de las lenguas que se *utilizarán* como la de aquellas que se *en-*

*señarán*, incluyendo también cómo se han de enseñar y hasta *qué punto* los maestros y el currículo demostrarán una conciencia general de la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil y una sensibilidad al respecto<sup>2</sup>. Si aceptamos que la lengua ejerce una doble función

(\*) El siguiente artículo es una versión editada y abreviada de la tercera sección de mi libro *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World: from Colonisation to Globalisation*. Routledge, 2000.

(\*\*) Universidad de Southampton, U. K.

(1) Existe abundante literatura sobre este tema. Véase, por ejemplo Appel y Muysken, 1987; Baker y Prys Jones, 1998; Skutnabb-Kangas, 1984; Skutnabb-Kangas y Cummins 1988. Sobre la educación multilingüe (no ya la específicamente bilingüe), véase Cenoz y Genesee, 1998.

(2) En esta discusión sobre la educación bilingüe me concentraré únicamente en el sector escolar o educación obligatoria, tal como se la conoce en varios países. Con esto no intento negar que la educación de los adultos no juegue también un papel importante en la provisión de la enseñanza de los idiomas. Además es cierto que mucha instrucción de la lengua materna, en el caso de, por ejemplo los inmigrantes y sus hijos, se lleva a cabo en clases informales que a menudo tienen lugar fuera del sistema educativo oficial.

—como agente de comunicación y como símbolo de identidad— es obvio que se ha de esperar que el currículo escolar sea capaz de proveer tanto para el mejoramiento de la comunicación como para la oportunidad de comprender las relaciones del individuo y la comunidad con uno o más lenguajes particulares.

En el caso de la lengua mayoritaria y sus hablantes no existe problema alguno. Es evidente que los niños que hablan la lengua mayoritaria aprenderán a leer, a escribir, a expresar sus necesidades y opiniones, así como a efectuar sus transacciones en la lengua del estado a medida que progresen en el sistema educativo. A su vez, el currículo de dicho sistema reflejará todos los valores del sentido de identidad nacional del estado a través de la lengua mayoritaria impartiendo los por medio de materias tales como la historia, la literatura y la enseñanza de la lengua materna.

El reto para el sistema educativo es la forma en que refleja —o a menudo no refleja— la naturaleza pluralista de la sociedad de dicho estado e incluye o no las lenguas y culturas de comunidades diferentes a la del grupo o grupos mayoritarios. La pregunta es si el estado ha de promover la competencia en la comunicación en lenguas minoritarias solamente en aquellos para quienes constituye su lengua materna, o si se ha de incluir también en aquellos que han sido criados hablando la lengua mayoritaria. También se debe estudiar si el currículo educativo va a entender y reforzar la conciencia sobre la importancia de estas lenguas minoritarias. ¿Se reconocerán y respetarán estos derechos lingüísticos o serán ignorados y/o reprimidos mediante el sistema educativo?

La respuesta a estas preguntas es a menudo negativa. Casi siempre, el sistema educativo estatal ha ignorado deliberadamente a sus minorías, como parte de una

política explícita encaminada a la creación de naciones y de un interés por la unidad monocultural. En otras ocasiones, la exclusión es más bien resultado de la ignorancia o de una omisión ingenua. Pero en ambos casos el resultado es el mismo: los niños pertenecientes a comunidades minoritarias ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños debido al factor más obvio e inmediato que es la inhabilidad para poder utilizar su lengua materna y la necesidad de comunicarse en un idioma que desconocen. Inevitablemente, esto conduce a un sentimiento de alienación, inferioridad, incompetencia y marginación.

Es sumamente importante el que los maestros y responsables del diseño del currículo demuestren un alto grado de sensibilidad y conciencia lingüística. Por ello, el contenido de los programas de entrenamiento pedagógico es tan importante como el contenido del currículo mismo (Nunan y Lam, 1998, pp.127-138). Esto confirma además el argumento de que jamás debe subestimarse el poder del lenguaje, tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general. Dicho de otra manera, el problema no se limita a qué lenguas serán utilizadas y enseñadas, sino que además influye en la forma en que maestros y educadores, ya sea consciente o inconscientemente, han de proporcionar acceso a la oportunidad y a las jerarquías sociales o de poder mediante su manejo del lenguaje.

#### MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Los llamados *modelos de educación bilingüe*<sup>3</sup> han sido desarrollados como respuesta a la conciencia de las dificultades enfrentadas por los niños provenientes de minorías, y sólo se han aplicado al grupo mayoritario

(3) En muchos de los contextos que procederé a discutir, coexiste más de una lengua minoritaria. A menudo, la naturaleza multilingüe del estado requiere programas educativos que enseñan un tercer e incluso un cuarto idioma. En términos generales, en cuanto a las discusiones de este artículo se refiere, los problemas y

en situaciones muy restringidas<sup>4</sup>. Me centraré por lo tanto en examinar la medida en que estos programas facilitan el ingreso de los niños de comunidades minoritarias en el sistema educativo nacional y en los objetivos finales que suponen.

Por educación «bilingüe» me refiero a escuelas y sistemas educativos que incluyen un segundo idioma (en ocasiones más de uno) como medio de instrucción y medios igualitarios de comunicación general. No incluyo la provisión normal de la enseñanza de un idioma extranjero como parte del currículo. En este tipo de educación bilingüe, el segundo idioma será la lengua materna de una comunidad que forma parte del territorio nacional, ya sea una comunidad indígena o un grupo de inmigrantes.

Tradicionalmente, los modelos de educación bilingüe se dividían en cuatro categorías: *asimilista* (o transicional); *de mantenimiento* (a veces también llamado «pluralista»); *de sustracción e inmersión*. En ocasiones también se menciona el término «segregacional», pero éste puede ser entendido como una versión del modelo de mantenimiento que, sin embargo, no opera a nivel pluralista. Estas categorías son definidas por sus métodos, la exposición a la lengua (o lenguas) y sobre todo por sus objetivos.

Podría pensarse que el objetivo de la educación bilingüe es obvio, entiéndase: la adquisición del bilingüismo. Pero el término «bilingüismo» ha sido el centro de muchos debates y se ha definido de varias formas. A propósito de mi discusión, seguiré la definición provista por Skutnabb-Kangas (1984, p. 90):

Un hablante bilingüe es aquel que es capaz de operar en dos (o más) idiomas, bien sea en comunidades monolingües o bilingües, de acuerdo con las demandas socioculturales hechas en una competencia comunicativa y cognitiva individual por estas comunidades y por el propio individuo, al mismo nivel de los hablantes nativos, y que es capaz de forma concluyente de identificar ambos (o todos) los grupos lingüísticos (y culturas) o determinadas facetas de estos.

Como veremos, si éste es el objetivo final para los estudiantes de programas de educación bilingüe, entonces pocos pueden clasificarse como exitosos. De hecho, sólo dos de los modelos se acercan a la posibilidad de mantener que ésta es su meta, y ciertamente la noción de lograr identificarse «de manera positiva con ambas lenguas» (el énfasis es mío) se muestra ausente en los programas de educación bilingües.

#### EL MODELO ASIMILISTA

El objetivo central del *modelo asimilista* no es, tal y como sugiere su nombre, aquel en que se anime al estudiante a adquirir la misma competencia en y hacia ambos idiomas y culturas. Estos programas (que parecen ser los más prevalentes entre los de educación bilingüe) se diseñan para que el ingreso del niño en la educación formal resulte menos alienante. Con esto en mente, imparten los primeros años de educación en su lengua materna. Pero su objetivo es ir poco a poco enfatizando menos la lengua materna, por medio de la gradual introducción de la lengua-objetivo, entiéndase la lengua del estado.

---

argumentos que se aplican al examinar la educación bilingüe son los mismos que los de la educación multilingüe. Sin embargo, para conocer un análisis de algunas de sus diferencias y retos adicionales que la adquisición multilingüe presenta a los sistemas educativos, véase Cenoz y Genesee, 1998.

(4) Las escuelas bilingües europeas constituyen una excepción a esta regla (véase Hoffmann, 1998). Estas escuelas ofrecen varias lenguas de la Comunidad Europea como parte del currículo escolar y se utilizan en igual medida en operaciones diarias. También serán discutidos algunos ejemplos de *educación por inmersión* dirigidos a estudiantes que hablan una lengua mayoritaria y habitan en áreas donde una lengua minoritaria es la dominante.

Estos programas se popularizaron a partir de la segunda mitad del siglo XX. Previamente, los programas de educación bilingüe eran sumamente escasos. Sin embargo, en 1951 la UNESCO acordó la recomendación a la comunidad internacional de que lo ideal sería que todos los niños pudieran gozar de la oportunidad de recibir por lo menos la enseñanza primaria en su lengua materna. La justificación de esta recomendación se basaba en la concienciación de las dificultades que sufrían los niños pequeños cuando se veían obligados a asistir a una escuela donde no podían utilizar sus lenguas nativas, tomando en cuenta la efectividad, desde un punto de vista psico-pedagógico, de impartir la enseñanza primera en la lengua materna, no debido tanto a un interés por fomentar el respeto por todas las lenguas maternas.

Existen problemas reales con respecto a la implementación de esta directiva de la UNESCO, siendo uno de los mayores la renuencia que han mostrado muchos gobiernos nacionales a la hora de reconocer los derechos, entre ellos los educativos y lingüísticos, de sus comunidades minoritarias. Además, es difícil tomar decisiones con respecto a las lenguas que se favorecerán con esta política. Surgen problemas como la cantidad de niños que justificaría el uso de estos recursos, y cómo distinguir una «lengua» de un (mero) dialecto derivado de un lenguaje mayoritario. Otros obstáculos son la falta de recursos disponibles, sobre todo en países en vías de desarrollo (los cuales, en muchas instancias, están emergiendo de un pasado colonial e intentando forzar una unidad nacional un tanto frágil). Se necesitan recursos para educar maestros en la enseñanza de idiomas que previamente no se habían utilizado en el currículo, y este tipo de entrenamiento requiere además la concienciación de los maestros de todas las materias (no sólo del lenguaje) con respecto a estas necesidades generales. A menudo, como sucede con

muchas lenguas indígenas en América Latina, se trata de idiomas que nunca han sido estandarizados o que no han desarrollado una lengua escrita. El trabajo de elaboración es costoso, requiere tiempo y además, es potencialmente controversial. No existen materiales básicos, como libros de texto, y a esto hay que añadir el que la publicación en lenguas minoritarias es un ejercicio costoso. Sobre todo, a menudo es necesario introducir este tipo de programa educacional en paralelo con alguna especie de planificación de estatus con la intención de mejorar las actitudes prevalecientes sobre el prestigio y, en consecuencia, el uso de esos idiomas. De no ser así, a menudo resulta que la misma comunidad cuya lengua se intenta promover, es la que más se opone a su utilización en el sistema educativo. Perciben su lengua como algo «inferior» y quieren que sus hijos progresen en la sociedad, para lo cual es necesario que aprendan la lengua mayoritaria lo más pronto posible.

A pesar de que la directiva de la UNESCO no promovía de manera específica los *programas asimilistas* o *transicionales*, en muchas ocasiones, ésta fue la interpretación adoptada. Unos cuantos años de educación primaria impartida en la lengua materna cumplían con los requisitos de la UNESCO y ayudaban a hacer más fácil e integrada la transición al sistema educativo dominante en la lengua mayoritaria. Es evidente que tal visión de la educación bilingüe refleja además una visión particular de la esencia de lo que es la nación-estado. Si el multiculturalismo es considerado indeseable por razones de ineficiencia comunicativa, costo y fragmentación de la unidad nacional, entonces la política ideal debe ser un movimiento rápido y eficiente hacia la lengua oficial del estado sin alienar completamente a las minorías lingüísticas, permitiéndoles alguna experiencia de sus lenguas maternas. A varios niveles, ésta ha sido la posición adoptada por la mayor parte del mundo, incluyendo muchas regiones de



América Latina y, en particular, de los Estados Unidos.

### EL MODELO DE MANTENIMIENTO

Por otro lado, existen pocos casos de educación bilingüe en los cuales la enseñanza esté estructurada según el *modelo de mantenimiento*, en que se provea al niño de una educación en y sobre dos idiomas (las lenguas nativas de la mayoría y de la minoría) en la misma medida. El uso de la lengua materna minoritaria no se va eliminando gradualmente, sino que en ciertos casos hasta se aumenta. El objetivo de una de las versiones de dicho modelo es el de lograr el bilingüismo en ambos idiomas del modo en que lo define Skutnabb-Kangas en la cita ya provista, con el genuino deseo de preparar al estudiante de manera que llegue a ejercer un competencia igual en ambos idiomas y un respeto igual hacia los mismos. Existen algunos casos en los cuales se ha aplicado este modelo, escasos por cierto, en que la educación bilingüe no se imparte solamente al niño minoritario, sino también al proveniente de la mayoría lingüística.

Una versión más negativa de dicho modelo impone el énfasis en la educación en la lengua no-oficial para niños pertenecientes a comunidades minoritarias, y dicho énfasis puede aumentar hasta llegar al punto en que el objetivo resulta ser, según Skutnabb-Kangas (1988, p.23) «segregacionista»: condenar al niño a la marginación, fuera de la sociedad dominante donde se utiliza la lengua oficial, lengua que dicho niño no maneja con competencia. Esta situación puede ocurrir en comunidades en las cuales la lengua no oficial no es realmente una lengua minoritaria en términos numéricos.

### EL MODELO DE INMERSIÓN

Otro modelo de educación bilingüe que parece tener como objetivo el lograr el bilingüismo según la definición de Skutnabb-Kangas, se conoce como el *modelo de inmersión*. Esta forma de educación bilingüe se ha utilizado mucho en Cataluña y por lo tanto es de particular interés en esta discusión. Este tipo de programa se diseña para hablantes de la lengua oficial o dominante con la intención de que tanto ellos como sus hijos aprendan una lengua-objetivo minoritaria. Por lo general, esta lengua minoritaria es la hablada en alguna región en particular, y a menudo —y a consecuencia de ello— posee un estatus y prestigio relativamente altos, como es el caso del francés en Quebec o del catalán en Cataluña. Los puntos más importantes de este tipo de programa es que debe ser voluntario<sup>5</sup> por parte de los padres participantes (y cuando corresponde, de los estudiantes). Desde los mismos comienzos de su educación escolar, los niños experimentan toda su educación y comunicación general en la lengua-objetivo minoritaria. Muchos de ellos no la conocen en absoluto. Los maestros, por otro lado, son bilingües y existe de su parte un entendimiento y un deseo de permitir a los niños que usen su lengua materna a medida que van logrando ejercer una mayor competencia en la lengua-objetivo. El momento en que se introduce la lengua materna en el currículo varía de programa en programa y de país en país, pero por lo general es entre los siete y los diez años de edad. A partir de este momento, el programa se asemeja bastante al tipo de *programa bilingüe de mantenimiento ya descrito*.

Uno de los planteamientos importantes implícitos en los *programas de inmersión* es que sus logros pongan en cuestión la premisa básica de la UNESCO que con-

(5) Actualmente es una cuestión bastante controversial y debatida el conocer hasta qué punto el aprendizaje del catalán en *programas de inmersión* se considera un acto voluntario por parte de aquellos cuya lengua materna es el castellano.

sidera mejor que el niño comience su educación en la lengua materna. A menudo se ha considerado que tal hecho intimida menos al niño y por lo tanto resulta más respetuoso para su propia identidad, siendo mejor para su desarrollo del aprendizaje desde el punto de vista psicológico. Sin embargo, las investigaciones que se han llevado a cabo en este área son extensas, aunque inconclusas (Appel y Muysken, 1987, capítulo 6; Fasold, 1984; Tucker, 1998). Se han obtenido resultados tanto a favor como en contra del uso de la lengua materna en términos puramente pedagógicos y psicológicos.

### EL MODELO DE SUMERSIÓN

La cuarta categoría de educación bilingüe es el *modelo de sumersión*, el cual por lo general ni siquiera es un modelo particularmente consciente. En esta situación, el sistema educativo nacional no realiza esfuerzo alguno en cuanto a la provisión de educación en lenguas nativas minoritarias. Esto puede deberse a que los planificadores del sistema educativo sencillamente ignoran a estos niños, o puede tratarse también de una política educacional y lingüística deliberada que busca asimilar a los hablantes de lenguas no mayoritarias de la forma más rápida y económica posible para el sistema educativo dominante. Ésta, por supuesto, es la situación en muchas partes del mundo, y será siempre el caso de niños individuales que, por una u otra razón, asisten a la escuela en partes del mundo donde no se habla su lengua materna, sin que pertenezcan a un grupo más grande. A veces, en casos como estos, se les ofrecen algunas clases adicionales en la lengua mayoritaria. En otras ocasiones, niños que experimentan este tipo de sistema educativo pueden recibir clases en sus idiomas nativos fuera del currículo escolar, organizadas a veces por las autoridades educativas pero casi siempre por grupos de la comunidad regional (generalmente grupos reli-

giosos). En Europa esta última situación ha surgido como respuesta a la *Directiva de la Comunidad Europea de 1977*, la cual recomendó la enseñanza de sus lenguas maternas a los hijos de inmigrantes residentes en la Comunidad Europea.

Resumiendo pues, los objetivos e implicaciones de los programas de educación bilingüe en cuanto a su impacto en las comunidades minoritarias, vemos que corren a lo largo de un continuo que incluye los segregacionistas–aislacionistas (conservación de la lengua materna sin que esto incluya la integración en la comunidad mayoritaria); los esencialmente transicionales y asimilistas (destacando principalmente la lengua materna); los que intentan conservar las culturas y lenguas maternas hasta el punto de que, de manera limitada, son conscientes de una identidad étnica diferente pero que, en palabras de Skutnabb–Kangas y Cummins, no incluyen en esta percepción «los asuntos sociales del poder económico y político» (1988, p. 394); y los de un acercamiento pluralista que reconocen los derechos culturales y lingüísticos de sus minorías y educan a sus hijos de manera que puedan ejercer un papel igualitario dentro de una sociedad pluralista. En este último y más holístico método de educación bilingüe, la lengua no se considera únicamente como una habilidad que deba ser enseñada y aprendida, sino como un instrumento a través del cual es posible comprender e interpretar el mundo, permitiendo a los estudiantes su acceso al mismo y a la larga, confiriéndoles poder.

En las páginas siguientes, examinaré brevemente estos temas en el contexto específico del mundo hispano-hablante. Para ello analizaré ejemplos ilustrativos de la región para observar los modelos de prácticas educativas existentes y las ideologías que sustentan las políticas lingüísticas educacionales en el área.

Los sistemas educativos estatales apenas comienzan a reconocer los derechos de las comunidades indígenas de América Lati-

na. Algunos países han empezado a perseguir las metas educacionales del bilingüismo y el biculturalismo, pero la mayoría continúan interesados en la provisión de rutas eficientes conducentes a la integración y asimilación a la cultura nacional dominante. En España, por el contrario, los cambios radicales surgidos con la llegada del gobierno democrático, tras el régimen franquista, y la introducción del Estado de las Autonomías, ha significado el que actualmente exista un nivel general de aceptación del derecho a la provisión educacional en las lenguas minoritarias —siempre y cuando el gobierno regional esté dispuesto a facilitarla y promoverla—.

#### LA POLÍTICA, LA LENGUA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En todas las comunidades autónomas en las que una lengua minoritaria se utiliza activamente, se provee algún tipo de educación sobre dicha lengua y en la misma<sup>6</sup>. En lugares como Galicia, Valencia, las Islas Baleares y algunas zonas de Navarra, esto significa por lo general la enseñanza del gallego, el catalán y el vasco respectivamente, a lo largo de la educación infantil, incluyendo algunas materias que se enseñan en la lengua no-castellana<sup>7</sup>. El currículo permite el espacio y la oportunidad para enriquecer la conciencia de las características particulares del ambiente y el contexto de la región en particular. Está surgiendo, por lo tanto, un fuerte sentido de identidad regional de los sistemas educativos de muchas de las comunidades autónomas, el cual no se enfoca necesariamente en el idioma, pero promueve una mayor conciencia de la diversidad cultural.

En Cataluña y en el País Vasco, el sistema educativo ha constituido una parte

esencial en los proyectos lingüísticos y de construcción de identidad promovidos por los gobiernos regionales. El papel de la lengua en el sistema educativo y el de ésta en la política regional han ocupado un lugar destacado en ambas comunidades. Las políticas de educación lingüística en ambas comunidades han adquirido un interés nacional en la medida en que dichas políticas de educación regional presentan un conflicto potencial con el grupo lingüístico mayoritario español. En ambas regiones, pero sobre todo en Cataluña la enseñanza de la lengua minoritaria se ha convertido en el símbolo de las muchas tensiones y fricciones existentes entre los gobiernos autónomos y el gobierno central en Madrid. Muchos comentaristas perciben los éxitos y fracasos de estas políticas como un reflejo de los éxitos o fracasos generales del sistema político español post-franquista, un sistema que además se encuentra bajo el escrutinio de muchos países que también sienten la presión de aceptar sus propias realidades multiculturales y multilingües. Debido a esto, la lengua y la educación en Cataluña y en el País Vasco han adquirido una importancia que trasciende el caso puramente español. Por ello limitaré mi discusión sobre la educación bilingüe en España a los casos particulares de Cataluña y el País Vasco.

#### ¿IGUAL QUE FRANCO PERO AL REVÉS? POLÍTICA EDUCATIVA DE LA LENGUA CATALANA

La *Ley de normalización lingüística* constituyó la parte más importante de la planificación post-franquista de la lengua catalana y se convirtió en la base de las políticas lingüísticas del gobierno regional durante los 15 años que siguieron a su implementación. A pesar de que recientemente fue reemplazada por una nueva ley,

(6) Para una visión general de la forma en que las diferentes comunidades autónomas han respondido al llamamiento de la *Constitución de 1978* para que introdujesen sus lenguas regionales en el sistema educativo, véase Siguan, 1982.

(7) Con referencia al reciente aumento en la provisión de catalán en las Islas Baleares, véase Sbert y Vives, 1994.

la *ley de 1983* es el marco de referencia de gran parte del ímpetu para el desarrollo y promoción del catalán en los años que siguieron al final del régimen franquista.

La *Ley de normalización* contiene una sección dedicada al papel del catalán en el sistema educativo (artículos 14-20). Los principios que sustentan este papel se expresan sobre todo en el artículo 14. Dentro de estas cláusulas se encuentran principios interesantes y potencialmente controversiales. Por ejemplo, la primera cláusula subraya el reconocimiento del potencial estatus de igualdad del catalán dentro de su comunidad, manifestando que es el lenguaje «propio» de Cataluña, mientras que la cláusula tercera nos recuerda que el catalán se encuentra a la par con el castellano en cuanto a la obligación de ser ofrecido por el sistema educacional del estado. La cláusula número 2, consagra la noción del «derecho a escoger» en qué lengua debe ser educado el niño, si bien la cláusula 4 indica claramente que cualquiera que sea la lengua elegida, los niños también deben haber adquirido igual competencia en ambos idiomas al completar su educación básica (obligatoria). La cláusula número 5 es de especial interés ya que enfatiza la idea de que la segregación educacional no debe ocurrir, y de que los niños deben tener la oportunidad de ser educados todos juntos indiferentemente de su lengua materna o preferencias lingüísticas. Sugiere además que la expansión esperada en el uso del catalán debe reflejarse en una más amplia introducción a través del sistema educativo. De hecho, el artículo 20<sup>8</sup> hace ver claramente que el catalán debe ser el lenguaje vehicular utilizado normalmente en las escuelas.

El estado post-franquista aceptó el principio de la descentralización y la autonomía, reflejándolo en sus políticas educativas. Además de delegar substancialmente

la organización de la educación a los gobiernos regionales, la nueva filosofía educativa es expresada en la *Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Una de las reformas implícitas de esta ley es el reconocimiento de que el currículo escolar debe reflejar de manera más explícita las características de sus ambientes inmediatos y responder a las necesidades de sus comunidades regionales. La Generalitat inmediatamente la interpretó como un llamamiento a la promoción de la cultura, lengua e identidad catalanas, haciendo público un decreto en marzo de 1992 que subrayaba el vínculo existente entre el catalán como «lengua propia» de la región y la necesidad de que ello se reflejara en el currículo escolar. Con esto en mente, declararon que los *programas de inmersión* serían parte esencial de la política educativa de la comunidad. Como resultado de estos programas, se han convertido en el núcleo de la política gubernamental de extender el aprendizaje del catalán de una manera más agresiva entre las comunidades catalanas de habla predominantemente castellana. A partir del año escolar 1993-94, la Generalitat comenzó a poner en vigor el decreto mediante el cual el catalán «sería utilizado normalmente como el lenguaje vehicular y de instrucción en la educación obligatoria infantil, primaria y secundaria» (citado en Milán i Massana, 1992, p. 352). Esto constituye un cambio importante en cuanto al nivel aparente de obligación relativo al aprendizaje del catalán. Por supuesto que depende mucho del significado que se le dé a la palabra «normalmente» lo cual, en teoría y si se toma en conjunto tanto con el derecho constitucional como con la *Ley de la lengua de 1983* que permite que los niños (o sus padres) escojan la lengua en que desean ser educados, podría significar que

---

(8) Artículo 20: Los centros educativos tienen la obligación de hacer del catalán el vehículo normal de expresión, tanto en sus actividades internas, incluyendo aquellas de naturaleza administrativa, como en las externas.



los niños aún tengan el derecho de exigir que la mayor parte de su educación sea impartida en castellano, siempre y cuando aprendan el catalán y obtengan el nivel requerido. Sin embargo, en la práctica, la forma principal en que la Generalitat ha implementado este decreto promoviendo el uso extendido del catalán ha sido mediante el uso más rígido del sistema de inmersión. A muchos les ha parecido que el aspecto voluntario del sistema ha sido desechado, a pesar de ser éste una de las piedras angulares del sistema (véase Artigal, 1993). El resultado de este marcado cambio de actitudes con respecto a la promoción del catalán en las escuelas, es que varios individuos y organizaciones han comenzado a protestar contra lo que les parece un nivel inaceptable de la enseñanza obligatoria del catalán.

El debate que surgió en ese momento con respecto a los derechos lingüísticos de los hablantes del catalán en Cataluña es importante, y a un nivel más general es poco común porque resulta extraño encontrar situaciones en que los hablantes de la lengua nacional mayoritaria (en términos de la configuración del estado nacional) sean los que se sientan perseguidos y oprimidos por una comunidad lingüística minoritaria. Por supuesto, existe la posibilidad de que surjan situaciones similares en otras partes del mundo donde la planificación de la educación lingüística minoritaria sea activa y eficiente. Este tipo de situación ya se está evidenciando en el caso de los residentes anglo-hablantes de Quebec. A menudo, la amenaza es un mero sentimiento más que una realidad. sostenible. Muchos catalanes negarán este tipo de acusaciones considerándolas una mera percepción y no una realidad. Muchos comentaristas no habrán visualizado el problema de forma tan controversial y estridente como lo hizo el

diario *Abc* con su ya famosa condena de Pujol y su administración en el artículo titulado «Igual que Franco pero al revés: persecución del castellano en Cataluña», y de hecho se ha evidenciado un tácito pero marcado apoyo a las políticas lingüísticas catalanas.

El debate sobre la constitucionalidad de las leyes sobre el lenguaje y la preocupación en algunas partes de Cataluña a medida que el sistema educativo aumenta su grado de catalanización se basa en varios principios y creencias<sup>9</sup>. Por ejemplo, se ha considerado que el derecho a que un niño sea educado en su lengua materna apoyado entre otras organizaciones internacionales por la UNESCO desde la década de 1950, ha sido violado por el método de inmersión. El problema de los derechos individuales opuestos a los colectivos también ha cobrado importancia en el debate. Los que se oponen a las políticas de enseñanza lingüística han expresado su creencia en que los derechos individuales de un niño de habla castellana deben preceder a los derechos colectivos de la comunidad catalana a promover políticas que defienden su entidad territorial.

El 7 de enero de 1998, el parlamento catalán aprobó una nueva ley relacionada con la política lingüística, reemplazando con ella la *Ley de normalización de 1983*. Uno de los cambios de énfasis más importantes de la nueva ley consistió en el esclarecimiento del significado del término «lengua propia». El segundo artículo de la nueva ley cita que «El catalán es la lengua propia de Cataluña y aquello que lo caracteriza como pueblo segregacionista». El preámbulo a esta ley elabora dicho concepto diciendo:

La lengua catalana es un elemento fundamental de la formación y personalidad nacional de Cataluña, un instrumento básico

(9) Para una discusión y análisis interesante y persuasivo en cuanto a este debate, véase Branchadell, 1997; Woolard, 1998, el cual ofrece una análisis algo crítico de la obra de Branchadell.

de comunicación, de integración y de cohesión social de los ciudadanos y ciudadanas (...) Además ha sido el testimonio de fidelidad del pueblo catalán hacia su tierra y su cultura específica.

(Ley del 7 de enero de la política lingüística, en *Llengua y Dret*, 1998, p. 267).

Semejante papel definitorio de una lengua en el carácter de la nación pone de relieve la relación entre la lengua y la identidad nacional y sigue los pasos a la tradición de políticos catalanes del siglo XIX, como Prat de la Riba. Es de importancia en discusiones relacionadas con la educación ya que se ha entendido que la situación «normal» en el ambiente escolar debe ser la del uso del catalán. Por supuesto, hay quienes reclaman que, aunque vivan y trabajen en Cataluña, su lengua materna y por ende su «lengua propia» es el castellano, y que Cataluña debería aceptar la existencia de ambos idiomas en reconocimiento a los derechos personales de sus habitantes, en lugar de identificarse con derechos territoriales colectivos.

Uno de los puntos más significativos de esta nueva ley es que la «lengua propia» es únicamente el catalán y que el castellano, por el contrario, goza de un estatus de protección gracias a una definición legal clara de «doble oficialidad». El artículo 3 de la nueva ley cita que «el catalán es la lengua oficial de Cataluña, como también lo es el castellano». La ley intenta, de esta manera, proteger los derechos individuales a la vez que el concepto de «lengua propia» protege los derechos colectivos del territorio catalán.

El debate sobre las políticas lingüísticas de la educación en Cataluña constituye un reto para muchas visiones sobre los derechos lingüísticos: el conflicto entre los derechos de la comunidad y los del individuo; la necesidad de obtener la autonomía política para poder ejercer influencia en cuanto a los derechos lingüísticos se refiere; el papel del sistema educativo

a la hora de determinar el perfil sociolingüístico de la comunidad. Un factor que complica aún más las tensiones ya existentes entre el catalán y el castellano es la presencia de inmigrantes del norte de África. A menudo, los hijos de dichos inmigrantes no hablan ni el castellano ni el catalán y han representado un problema mayor para las autoridades encargadas de formular la política educacional en lo que se refiere a la filosofía curricular (Boogerman Castejón, 1997). Aunque hasta el momento la cifra ha sido pequeña, la llegada de estos nuevos inmigrantes ha constituido un serio reto en cuanto a si Cataluña querrá o podrá ofrecer una educación multicultural a todos sus ciudadanos. Es un reto que potencialmente podría resultar bastante incómodo para quienes apoyan las políticas más agresivas sobre la educación en catalán. Los contra-argumentos utilizados para descartar las exigencias de mayores derechos para la lengua materna de los niños de habla castellana basados en el hecho de que el castellano es el idioma mayoritario del estado y de que se escucha y habla ampliamente, sencillamente no tienen lugar en el caso de exigencias similares de una educación en la lengua materna de los inmigrantes marroquíes. Muchas organizaciones internacionales están comprometidas con la enseñanza del idioma comunitario para los niños de inmigrantes, y es precisamente a ese tipo de organizaciones internacionales a las que los catalanes tradicionalmente han pedido apoyo y aceptación en su campaña por la promoción de su propia lengua (minoritaria).

#### LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

A pesar de que muchas de las políticas se parecen a las mencionadas en el caso de Cataluña, el fundamento en que se basa la enseñanza del vasco, su progreso, éxitos y fracasos, son inevitablemente diferentes. Dentro de su propio contexto, el programa

educativo vasco no ha sido menos radical que el catalán, pero si se compara con este último, los cambios y estadísticas son mucho menos espectaculares. Por ello, tampoco se ha sentido el mismo impacto en la política de la región y del estado que en el caso de los programas educativos catalanes.

En octubre de 1982, el gobierno vasco publicó su propia ley sobre la lengua, la *Ley de la normalización del uso de euskera*. A pesar de la pequeña diferencia en el título de su equivalente catalán, tiene mucho en común con la ley catalana –así como con la gallega–. Con respecto a la educación, decreta que el euskera y el castellano sean materias obligatorias desde el nivel de jardín de infancia hasta los estudios pre-universitarios. Establece además tres modelos de educación bilingüe entre los cuales padres e hijos pueden escoger. Tales modelos reflejan los objetivos de la educación bilingüe discutidos anteriormente: desde la provisión mínima de algún tipo de enseñanza del vasco como idioma secundario que forme parte del currículo general, hasta la inmersión total en la lengua-objetivo.

A su manera, esto representa un aumento en el uso del vasco como lengua de educación casi tan espectacular como el ya notado en el caso del catalán en las escuelas de Cataluña. Sobre todo, hay que tener en cuenta el reducido número de personas en el País Vasco para quienes el vasco es su lengua materna, donde además existe una proporción significativa de la población que proviene de otras regiones del estado español que hablan exclusivamente el castellano. Las vigorosas actividades planificadoras lingüísticas llevadas a cabo en el País Vasco, han logrado aumentar el prestigio del euskera. El requisito de pasar exámenes de vasco para obtener prestigiosos trabajos en el sector público ha sido un incentivo importante en particular. Además, en general, un sentimiento de orgullo por la cultura autóctona en una era en la cual se ha producido un renacimiento significativo a nivel global en la concienciación y el

respeto hacia las identidades regionales, han inculcado en los padres el deseo de que sus hijos aprendan el idioma autóctono, algo que muchos de ellos jamás tuvieron la oportunidad de realizar. Este interés por el idioma y la cultura se refleja además en la provisión de matrícula en clases en vasco para adultos y la renovada celebración de festivales y juegos vascos (MacClancy, 1996; Tejerina, 1996). Tejerina (1996) habla de lo que él ve como un movimiento desde la «responsabilidad individual» y la «conciencia personal» hacia las «instituciones públicas». Vincula correctamente el cambio en las políticas lingüísticas y de educación lingüística a un cambio mayor en las políticas de la España post-franquista. Escribe (1996, p. 235):

El proceso de racionalización a través del estado de las autonomías (...) permitió al gobierno vasco buscar soluciones a las demandas sociales (...). La presencia de un gobierno con recursos desplazó el centro de gravedad de la recuperación lingüística desde los movimientos de la esfera social hasta la esfera de las instituciones. El control de los diferentes recursos junto al poder para planificar y llevar a cabo políticas lingüísticas, creó una relación subsidiaria (...) entre el gobierno y las iniciativas que surgieron en la sociedad civil.

El nivel de institucionalización y la posibilidad de remover la responsabilidad del pueblo es un problema que ya hemos observado en los intentos de promover los derechos lingüísticos en muchas partes del mundo. Es una situación compleja y a veces hasta paradójica que requiere, por un lado, del interés y poder de la población, y por otro, del control político y los recursos. Tanto en el País Vasco como en Cataluña, un observador objetivo podría preguntarse si el poder institucionalizado de los políticos y planificadores del lenguaje no estará acaso dirigiendo la agenda a la vez que intenta excluir el apoyo a un nivel más popular. Es un balance delicado que aparentemente se si-

que sosteniendo de manera admirable, sobre todo en Cataluña. Pero es posible que factores inoportunos e inesperados logren afectar este balance, ya sea la llegada de un contingente significativo de inmigrantes no-europeos con nuevas necesidades lingüísticas, o la presión por aprender el inglés que continúa en aumento en el currículo lingüístico de ambas regiones (véase Cenoz, 1998).

Mientras tanto, a juzgar por el aumento en el número de hablantes de ambas lenguas minoritarias<sup>10</sup>, ambas regiones pueden proclamar que han tenido éxito en cuanto a sus políticas educativas lingüísticas. Para muchos que observan las políticas españolas en la era post-franquista, la enseñanza del catalán y el vasco son historias exitosas y alentadoras.

#### LENGUA, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN EN LA AMÉRICA LATINA MULTIÉTNICA

Principalmente es en el área de la educación donde las poblaciones indígenas de América Latina han intentado establecer ciertos derechos culturales y lingüísticos. Las políticas y las actitudes con respecto a la educación de las poblaciones indígenas marginadas constituyeron un aspecto importante en el proceso castellanizador, desde los comienzos de la conquista española hasta los albores de la independencia. La decisión en cuanto a enseñar español o utilizar las lenguas indígenas, originó consideraciones políticas conscientes durante la época temprana de la tarea evangelizadora de la Iglesia, y luego durante la época post-independencia a la hora de subrayar la identidad y unidad nacionales. Todas las Constituciones latinoamericanas se refieren en algún momento a la igualdad de sus

ciudadanos y a la necesidad de respetar los derechos de todos –y, por lo tanto, de manera implícita, los derechos de sus comunidades minoritarias– y de manera explícita hay que mencionar el derecho de ofrecer algún tipo de protección a las comunidades indígenas. Sin embargo, estas menciones suelen ser imprecisas y sólo en raras ocasiones se expresan en términos de derechos educacionales. Según Hamel (1994a, p. 276), únicamente las Constituciones de Bolivia, Perú y México «estipulan que la alfabetización debe ser lograda por medio de L1 (la lengua materna de las comunidades indígenas) para facilitar de esa manera la transición a la L2 (el español) lo más pronto posible», mientras que las Constituciones de Colombia, Ecuador, Panamá y Guatemala «decretan la educación intercultural bilingüe sin ninguna definición ni propósito específicos». En Paraguay, la educación en las lenguas indígenas se limita especialmente a «destrezas audio-orales».

Incluso actualmente, la educación lingüística en gran parte de América Latina se remonta a las políticas decimonónicas que aspiraban a la unidad nacional mediante una integración o asimilación eficaz de todas las comunidades a una hegemonía basada en un concepto occidental. Sin embargo, si en algo difieren marcadamente de las anteriores políticas educativas, es en el aumento de la concienciación sobre la necesidad de proveer más educación básica, y sobre todo, en cuanto a la alfabetización de las grandes poblaciones indígenas. A partir de la década de 1960, la nueva ideología ha dejado de percibir estos grupos como algo marginal a las necesidades sociales para quienes no solamente era innecesaria la educación, sino que incluso suponía un impedimento.

(10) El 94% de la población catalana entiende el catalán y el 75% lo habla. En el País Vasco las cifras en cuanto a comprender y hablar son considerablemente menores: aproximadamente un 27% (Cenoz, 1998). La estadística que más interesa a los educadores lingüísticos es el aumento en el número de jóvenes que hoy en día hablan el vasco (Garmendia, 1994).



Por el contrario, ahora evalúan su potencial como fuerza trabajadora y consumidores en potencia de una manera diferente.

Este aumento en la provisión de la educación ha significado el que, debido a la existencia actual de muchos más ejemplos de algún tipo de educación bilingüe y de alfabetización efectiva para las comunidades minoritarias, ésta tenga una naturaleza asimilista y transicional. Es necesario educar a los niños y adultos lo más pronto posible, de manera que puedan integrarse en la sociedad dominante donde su papel de subordinación dentro de la fuerza trabajadora está claramente definido. Además, en muchos casos, este tipo de educación bilingüe es meramente una forma de sumersión. A pesar de ello, y sobre todo a partir de la década de 1970, se han apreciado señales de programas educativos (tanto para niños como para adultos) cuyas bases residen en principios de mantenimiento y respeto a las distintas culturas. Estos programas, descritos por lo general como biculturales o interculturales —que no solamente bilingües— han gozado de varios niveles de éxito<sup>11</sup>.

A continuación examinaré brevemente las experiencias de tres países latinoamericanos: México, Perú y Bolivia, presentándolos como ejemplos de sistemas educativos que están intentando enfrentarse a los retos del bilingüismo y las sociedades bilingües.

## MÉXICO

La historia del proceso de castellanización en México sigue un patrón similar al de gran parte de América Latina. Un área que contiene muchas lenguas nativas distintas es conquistada de manera progresiva por el

uso dominante del idioma español. El proceso se hace aún más fácil debido al prestigio de todo aquello que estuviera relacionado con la cultura española, al hecho de que el español, como idioma, era la lengua del poder y de las clases dominantes, y de que ya contenía en sí un sistema escrito bien desarrollado. Las lenguas indígenas nativas se fueron descartando y ya para finales del siglo XIX muchas habían desaparecido completamente. Durante los primeros años de la independencia, el deseo de lograr la unidad nacional fue responsable, en gran medida, del rechazo del uso de las lenguas indígenas en el ámbito público.

Sin embargo, durante el siglo XX, sobre todo a partir de la década de 1930, la educación bilingüe se introdujo de manera más amplia en la educación escolar mexicana. La idea subyacente era que, si se permitía a los niños indígenas utilizar su lengua materna hasta cierto punto, esto facilitaría el que los mismos pudieran aprender el español más rápidamente y en consecuencia, lograrán un mayor éxito en el sistema educativo. Estos métodos, por lo tanto, eran exclusivamente los de la educación bilingüe transicional.

El objetivo de castellanizar no fue impuesto necesariamente por el estado a las poblaciones indígenas. Como ya hemos anotado existe un tipo de educación bilingüe que fácilmente puede conducir a la segregación. En el escenario particular de las décadas de 1950 y 1960, muchos activistas indígenas temían que este tipo de educación acabara por aislar, de forma deliberada, a sus comunidades de la cultura y la política dominantes (Brice Heath, 1972). Les interesaba que sus hijos aprendieran el español lo más pronto posible.

(11) Un examen interesante sobre las políticas educacionales en varios países de América Latina durante el período del cual hablamos se encuentra en Morales-Gómez y Torres, 1992. Resúmenes más completos sobre los marcos de referencia de la educación bilingüe en América Latina pueden encontrarse en los trabajos de Amadio y López, 1991; Chiodi, 1990 y Von Gleich, 1989. Para un resumen de país en país, consúltese Lastra, 1992 y una buena bibliografía sobre el tema la provee Hornberger, 1992.

Sin embargo, a partir de la década de 1970, se evidenció en México un notable cambio en los debates sobre la educación bilingüe y sobre el papel de las comunidades indígenas en la nación (Coronado, 1992; Hamel, 1994a; Hidalgo, 1994). A partir de 1978, el manejo de los programas de educación indígena fue responsabilidad directa de la Dirección General de Educación indígena (DGEI) bajo los auspicios del Departamento de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En parte, este cambio ha surgido de una crítica de los objetivos de programas bilingües anteriores que ya no son compartidos por muchos grupos radicales y ahora prefieren el sistema de educación bilingüe de conservación, al sistema transicional. En parte, también ha sido una reacción en contra de la metodología y la calidad de la educación bilingüe existente (Bravo Ahuja, 1992). A menudo los maestros no gozaban de una preparación suficiente ni mostraban un compromiso con el estatus de sus lenguas maternas. Los métodos empleados eran tradicionales e inadecuados, incluyendo la memorización, una fuerte dependencia en la escritura, y un contenido académico irrelevante (Hidalgo, 1994). Los niños se sentían privados del currículo de la relación maestro-estudiante, y como resultado, el número de niños que abandonaba los estudios era alto y el rendimiento pobre.

A partir de la década de 1970, los educadores comenzaron a explorar formas de mejorar tanto el aprendizaje de la lengua materna y el desarrollo de habilidades literarias en la misma, como el lugar de las culturas indígenas en el currículo escolar. Esta discusión introduce no sólo el concepto del bilingüismo sino del biculturalismo, como parte de la educación para los niños indígenas. Las características principales de este sistema incluyen, además del objetivo del mantenimiento del uso de las lenguas maternas y un aumento en la enseñanza y el uso de la alfabetización en las mismas, una redefinición de los currículos,

alejándose de los discursos coloniales y post-coloniales, los cuales apenas reconocían la existencia de las culturas indígenas. Un aspecto importante del acercamiento bicultural es que la planificación y ofrecimiento de la educación debe involucrar a las comunidades indígenas. Los maestros deben ser miembros bilingües de la comunidad y los métodos corresponderse más de cerca con las normas culturales de los indígenas. Como constantemente señala Hamel —y ya hemos apreciado en los casos de Cataluña y el País Vasco— lograr esta participación y dirección de parte de las comunidades indígenas, implica además una mayor autonomía en el control y manejo de sus vidas y sociedades en general, a un nivel tanto político como social.

Sin embargo Hamel (1997b) se muestra escéptico en cuanto a la naturaleza bicultural de estos problemas, señalando el hecho de que la población mayoritaria sigue recibiendo una educación basada en la visión dominante de la nación mexicana y diseñada con el propósito de homogeneizar. Lastra (1992) comparte esta visión negativa de la educación bicultural mexicana, citando varias evaluaciones de la experiencia. Concluye que la mayor parte del problema es que los objetivos de los programas biculturales son concebidos por indigenistas que, a pesar de ser miembros de las comunidades indígenas, tienen una visión esencialmente eurocéntrica y occidentalizadora, y esto, entre otras cosas, los mueve a diseñar programas educacionales según las normas formales de Occidente y sobre todo a través del desarrollo de la alfabetización y uso de las lenguas maternas.

El proyecto altamente centralizado de la construcción de la nación que comenzó en el siglo XIX junto con la dimensión internacionalizadora de los vecinos comerciales del norte, parece socavar los intentos de crear una sociedad pluralista y multicultural en México, pese a los recientes esfuerzos evidenciados en el sistema educativo.

## PERÚ

Uno de los casos mejor documentados, en cuanto a la descripción, análisis y evaluación de sus programas educativos, es el de Perú, sobre todo en lo referente a los proyectos bilingües para los hablantes del quechua y el aymara (véase Hornberger, 1988; Hornberger y López, 1998). No resulta extraño ya que, por lo menos en lo que respecta a la historia reciente de la política y planificación lingüística, Perú ha implementado uno de los programas más interesantes y potencialmente radicales de América Latina.

A principios del siglo XX, Perú comenzó a mostrar un mayor interés y conciencia sobre la necesidad de hacer partícipes a sus poblaciones indígenas del sistema educacional del que anteriormente se habían visto principalmente excluidos. Sin embargo, el «impulso educativo», como se le ha llamado al movimiento (Portocarrero, 1992, p. 69) tenía como único objetivo la occidentalización de las poblaciones indígenas para integrarlas (o asimilarlas) a la sociedad nacional peruana. Según Portocarrero, «el rol de la escuela era el de formar ciudadanos y entrenar trabajadores; en otras palabras, la escuela era el laboratorio donde se cristalizaba la unidad nacional» (1992, p.71). Este proyecto educacional, no sólo logró infundir en los indígenas un sentimiento de vergüenza con respecto a sus culturas y el deseo de adoptar las normas hispano-hablantes occidentales, sino que además promovió indirectamente la migración a las ciudades (donde se abandonó el uso de las lenguas indígenas) prometiendo la posibilidad de la movilidad social y la integración.

La *Ley sobre la educación de 1972*, introdujo grandes cambios en la ideología educativa peruana. La nueva ley incorporaba la *Política nacional de educación bilingüe* (PNEB). Esta ley aún percibía el idioma como un «problema» en lugar de un recurso, que promovía la educación bilin-

güe como forma de respetar las culturas indígenas, a la vez que como manera para facilitar la participación de los indígenas en la sociedad peruana por medio del aprendizaje del español (Hornberger, 1988). Hornberger resume los tres objetivos principales del PNEB: crear conciencia; crear una cultura nacional y usar el español como lengua común en Perú (1988, p. 26).

Respecto a la educación bilingüe a largo plazo, Hornberger y López lo clasifican como un éxito parcial. En 1966, el gobierno peruano restableció una *Unidad de educación bilingüe* para regular la educación bilingüe en la escuela elemental. El mensaje implícito, pero claro, es que este tipo de educación no se continuaría más allá de este nivel.

## BOLIVIA

Bolivia tiene la proporción más alta de población indígena (63%) de toda América Latina (Hornberger y López, 1998). Esta cifra incluye a más de 2.000.000 de hablantes del quechua y más de 1.500.000 de hablantes del aymara, además de una comunidad significativa de habla guaraní. El hecho de que la población boliviana de origen europeo sea numéricamente minoritaria, pero a pesar de ello controle la dirección económica, política y social del país, hace de Bolivia un caso de particular interés en términos de integración étnica, multilingüismo y derechos lingüísticos. En Bolivia, la exclusión de la población indígena mayoritaria del sistema educativo hasta el siglo XX fue particularmente severa y deliberada (Howard-Malverde y Carnessa, 1995; Rivera, 1992). Esta situación mejoró considerablemente a principios del siglo XX. La revolución nacionalista de apoyo popular de 1952 introdujo cambios significativos. Este nuevo movimiento político trajo consigo cambios educativos de importancia, representados por el *Código educacional boliviano*.

De forma similar al «impulso educativo» de Perú, los objetivos de esta nueva educación eran integrar a las poblaciones indígenas en la vida nacional convirtiéndolos en «bolivianos» en lugar de «indios». Como han dicho Roward-Malverde y Carnessa: «La ideología de igualdad significó también la represión de la diferencia» (1995, p.233). En este discurso sobre la reconstrucción de la identidad nacional, se reemplazó el uso de la palabra «indio» por «campesino». La educación era el núcleo de creación de esta nueva Bolivia y el aumento en la provisión educacional, la construcción de escuelas, etc., como resultado de la legislación de 1952, fue impresionante. Parte esencial de este proyecto fue la enseñanza del español a los niños indígenas, ya que esto se aceptó como el pasaporte a la ciudadanía. Por lo tanto, a partir de la década de 1950, todos los programas de educación bilingüe fueron diseñados siguiendo el modelo transicional con el fin de lograr la competencia en el español.

La década de 1980 evidenció la introducción de iniciativas importantes para lograr una educación más bicultural en Bolivia. Se experimentó un cambio en las políticas lingüísticas y educacionales mostrando un mayor entendimiento en cuanto a las diferentes necesidades de los currículos dirigidos a la población rural urbana, con mayor énfasis en la diversidad y el multilingüismo. Tras varias dictaduras militares y civiles (surgidas a partir del movimiento revolucionario de 1952) Bolivia volvió a un gobierno democrático en 1982. Esto ha conducido a una reflexión, a un examen de la identidad nacional del país y un aumento en la conciencia de su naturaleza multicultural. Como parte lógica de este proceso, se reflejó un nuevo concepto de identidad nacional en la *Reforma de la educación nacional de Bolivia* de 1994. Al igual que con otros aspectos de la vida política de Bolivia durante la década de 1990, la *Reforma* parte de la premisa de una reflexión sobre la diversidad del país por medio

de una descentralización mayor y de un aumento en la participación popular en la organización y manejo de las comunidades regionales, incluyendo las escuelas. La reforma apoya «la inclusión de *todas* las lenguas bolivianas (junto con el español) como materias y vehículos de instrucción en *todas* las escuelas bolivianas» (Hornberger y López, 1998, p. 221 —el énfasis es del autor)—.

Los objetivos y métodos del actual sistema de educación en Bolivia son apoyados, financiados y promovidos por el gobierno. En Bolivia se ha observado una aplicación lenta pero segura de los objetivos de la reforma en contraste con Perú, donde se ha sentido que el éxito regional es socavado por una falta de compromiso a nivel nacional, y en México, donde la retórica y la legislación parecen exceder la implementación.

El sistema educativo boliviano actual es uno de los pocos en América Latina que puede calificarse como verdaderamente intercultural en cuanto a sus objetivos, métodos, y su visión de la sociedad nacional que le circunda. Un factor crucial en este éxito parece estar relacionado con el nivel de participación popular en el manejo y diseño del programa boliviano. Junto con la *Reforma educativa*, Bolivia introdujo un *Acta de participación popular* para promover una mayor participación y responsabilidad en el manejo de los asuntos políticos y sociales de la comunidad. Este tipo de participación sólo puede ser posible si se obtiene cierto grado de descentralización o de autonomía, pero desde la independencia, las repúblicas latinoamericanas han tendido a ser altamente centralizadas como parte de sus procesos de homogeneización y construcción de la nación.

Los países de América Latina mostraron poco interés en la educación y derechos de sus poblaciones indígenas hasta bien entrado el siglo XX. Aún entonces, las reacciones han variado y las medidas toma-



das han tenido una efectividad diversa. En muchos de estos estados la visión más preponderante ha sido la de apoyar la unidad nacional mediante la integración homogeneizada. Poco a poco, los estados han empezado a aceptar la necesidad de educar a los niños indígenas y de que esta educación fuera impartida en sus lenguas maternas —con la única intención de facilitar su eventual transición a la competencia en el español, y por lo tanto, su asimilación a la sociedad dominante—. Gran parte de esta educación bilingüe ni siquiera fue provista por los gobiernos nacionales, sino por organizaciones internacionales (ONG) o por organizaciones religiosas. La década de 1970 vió un cambio a través de gran parte de América Latina en cuanto a la apreciación de los derechos indígenas y la posibilidad de lograr sociedades plurales. Sin embargo, esta forma de pensar no produjo cambios significativos en toda la región. Muchos de estos estados con poblaciones indígenas considerables sintieron la necesidad de considerar un modelo nuevo de educación, una educación bicultural/intercultural, cuyo objetivo era conservar las lenguas y culturas indígenas a la vez que la cultura española y occidental.

## CONCLUSIÓN

Vanas características se repiten en este examen ilustrativo de la educación en el mundo hispano-hablante: el papel de la lengua en estos sistemas refleja las actitudes existentes hacia la naturaleza multiétnica de sus sociedades. A menudo se da más importancia al interés por fomentar una unidad nacional centralizada que al respeto por la diversidad étnica y regional. Para lograr esto último, es evidente que las comunidades minoritarias deben lograr algún nivel de autonomía y autodeterminación, para poder proteger y promover sus propias lenguas, culturas e identidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMADIO, M. y LÓPEZ, L. E.: *La educación bilingüe intercultural en América Latina. Una guía bibliográfica*. La Paz, Ministerio de Educación y Cultura; UNICEF, 1991.
- ANDERSON, B.: *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London/New York, Verso, 1983.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P.: *Language Contact and Bilingualism*. London, Edward Arnold, 1987.
- ARTIGAL, J. M.: «Catalan and Basque Immersion Programmes», en BAETENS BEARDSMORE (ed): 1993, pp. 30-54.
- BAKER, C. y PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- BOOGERNIAN CASTEJÓN, A.: «Educational policy, mixed discourses: responses to minority learners in Catalonia», en *Language Problems and Language Planning*, 21, 1 (1997), pp 20-35.
- BRANCHADELL, A.: *Liberalisme i Normalització Lingüística*. Barcelona, Empúries, 1997.
- BRAVO AHUJA, G. R. DE: «The process of bilingualism in a multiethnic context», en *International Journal of the Sociology of Language*, 96 (1992), pp 45-53.
- BRICE HEATH, S.: *Telling Tongues: Language Policy in Mexico. Colony to Nation*. New York/London, Teachers College Press, Columbia University, 1972.
- CENOZ, J.: «Multilingual education in the Basque Country», en J. CENOZ y F. GENESSEE (eds): 1998, pp. 175-192.
- CENOZ, J. y GENESSEE, F. (eds): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- CERRÓN-PALOMINO, R.: «Language Policy in Peru: a Historical Overview», en *International Journal of the Sociology of Language*, 77 (1989), pp 12-33.
- CHIODI, F. (ed): *La Educación indígena en América Latina*, vol. I y II. Quito, P. EBI

- (MEC-GTZ) y ABYA-YALA/Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1990.
- CORONADO, G.: «Educación bilingüe en México: propósitos y realidades», en *International Journal of the Sociology of Language*, 96 (1992), pp. 53-71.
- FASOLD, R.: *The Sociolinguistics of Society*. Oxford, Blackwell, 1984.
- GARMENDIA, C.: «El proceso de normalización lingüística en el País Vasco: datos de una década», en *International Journal of the Sociology of Language*, 109 (1994), pp. 97-109.
- HAMEL, R. E.: «Indigenous Education in Latin America: Policies and Legal Framework», en T. SKUTNABB-KANGAS y R. PHILLIPSON, (eds.): *Linguistic Human Rights*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1994, pp. 271-289.
- «Linguistic Rights for Amerindian Peoples in Latin America», en SKUTNABB-KANGAS y PHILLIPSON (eds): 1994b, pp. 289-305.
- «Introduction: linguistic human rights in a sociolinguistic perspective», en *International Journal of the Sociology of Language*, 127 (1997a), pp. 1-25.
- «Language conflict and language shift: a sociolinguistic framework for linguistic human rights», en *International Journal of the Sociology of Language*, 127 (1997b), pp. 105-135.
- HIDALGO, M.: «Bilingual Education, Nationalism and Ethnicity in Mexico», en *Language Problems and Language Planning*, 18 (1994), pp. 185-208.
- HOFFMANN, C.: «Luxembourg and the European Schools», en CENOZ y GENESEE (eds): 1998, pp. 143-175.
- HORNBERGER, N.: *Bilingual Education and Language Maintenance: a Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin, Mouton, 1988.
- «Literacy in South America», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 12 (1992), pp. 190-215.
- «Language Policy and Planning in South America», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 14 (1994), pp. 220-240.
- HORNBERGER, N. y LÓPEZ, L. E.: «Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Perú and Bolivia», en CENOZ y GENESEE (eds): 1998, pp. 206-242.
- HOWARD-MALVERDE, R. y CANESSA, A.: «The school in the Quechua and Aymara communities of Highland Bolivia», en *International Journal of Educational Development*, 15, 3 (1995), pp. 231-245.
- LASTRA, Y.: *Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción*. México, El Colegio de México, 1992.
- MACCLANCY, J.: «Bilingualism and Multinationalism in the Basque Country», en MAR-MOLINERO y SMITH (eds.): 1996, pp. 207-221.
- MAR-MOLINERO, C. y SMITH, A. (eds.): *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula*. London/New York, Berg, 1996.
- *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World— from Colonisation to Globalisation*. London/New York, Routledge, 2000.
- MILIAN i MASSANA, A.: *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.
- MORALES-GÓMEZ, D. y TORRES, C. (eds): *Education Policy and Social Change: Experiences from Latin America*. Westport/London, Praeger, 1992.
- NUNAN, D. y LAM, A.: «Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and Issues», en CENOZ y GENESEE (eds): 1998, pp. 117-143.
- PORTOCARRERO, G.: «Peru: Education for National Identity – Ethnicity and Andean Nationalism», en MORALES-GONZÁLEZ y TORRES (eds): 1992, pp. 69-82.
- RIVERA, J.: «Bolivia: Society, State and Education in crisis», en MORALES-GONZÁLEZ y TORRES (eds) (1992), pp. 23-35.
- SBERT, N. L. y VIVES, M.: «Las lenguas en el sistema educativo de las Iles Balears», en SIGUAN (coord./ed.): 1994, pp. 109-131.
- SIGUAN, M. (ed.): *Lenguas y educación en el ámbito del estado español*. Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1982.

- SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y CUMMINS, J.: *Minority Education: from Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- TEJERINA, B.: «Language and Basque nationalism: collective identity, social conflict and Institutionalisation», en MOLINERO y SMITH (eds): 1996, pp. 221–237.
- VON GLEICH, U.: *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Eschborn, GTZ, 1989.
- WOOLARD, K.: «Review of A. Branchadell's Liberalisme i normalització lingüística», en *Language Problems and Language Planning*, 22.3 (1998), pp. 286–288.