

## Editorial

# La educación intercultural bilingüe para las minorías: ¿asunto cultural o político?<sup>1</sup>

Desde los años noventa se empezaron a proteger, tanto en Europa como en América Latina, los idiomas minoritarios a consecuencia de las reivindicaciones de sus locutores. Estas demandas tuvieron eco en instituciones internacionales tales como la UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o instancias supranacionales como el Consejo de Europa. Los convenios, cartas y directivas producidas desde esta época fueron aplicados por los países de manera diversa. Entre ellos, algunos nunca ratificaron los textos que habían firmado y otros se demoraron en aprobar las medidas que podrían salvar definitivamente los idiomas y las culturas en peligro. Cada año desaparecen 25 idiomas y el proceso sigue acelerándose (Hagège, 2000).

Ahora, existe una verdadera toma de conciencia frente a esta situación trágica. Para revitalizar las prácticas lingüísticas de los idiomas minorizados, la educación intercultural bilingüe (EIB) aparece entre los temas que suscitan los debates más fuertes en los Estados-Nación, particularmente cuando se trata de establecer políticas lingüísticas con la implementación de clases específicas.

En este contexto, quisiera subrayar los aportes mayores de la investigación académica en ciencias sociales, que fueron factores determinantes para apoyar las iniciativas de las asociaciones e impulsar experiencias pedagógicas, tanto de parte de los lingüistas como de los historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos, politólogos, educadores y especialistas del derecho. Desde hace mucho tiempo, los investigadores se movilizaron para defender la diversidad lingüística y cultural, así como los derechos humanos, con una perspectiva pluridisciplinaria, produciendo monografías de idiomas, observatorios o balances internacionales, historias de los movimientos sociales, mapas, descripciones de los modos de vivir, estudios sobre las idiosincrasias culturales, recogida de técnicas, catálogos de saberes, métodos de aprendizaje, material pedagógico, marcos jurídicos, etc.

En el sector educativo, además de un compromiso muy fuerte para la causa de los minorizados, los investigadores iniciaron una reflexión más teórica sobre

---

<sup>1</sup> La revista *Comunicación* invita a los integrantes del Comité Científico o Comité Editorial a compartir sus reflexiones e ideas resultado de sus investigaciones o estudios a lo largo de su carrera académica, a manera de editorial de la publicación. En esta ocasión, nuestro invitado es el profesor Jacques Guyot de la Université Paris 8 Vincennes, quien escribe esta editorial con un tema de interés para los investigadores de la comunicación en particular y los de las ciencias sociales en general.

los marcos conceptuales o nociones. Por ejemplo, era necesario teorizar el concepto de *educación intercultural bilingüe*, una expresión que asocia dos nociones complementarias —la interculturalidad y el bilingüismo—, pero que funcionan muchas veces de manera separada.

En el mundo académico, la educación intercultural bilingüe forma un todo, especialmente en los países latinoamericanos, donde existe una especificidad cultural de los pueblos originarios: su cosmovisión holística, sus estructuras sociales comunitarias, su organización económica y su relación estrecha con el medioambiente son elementos esenciales de la supervivencia de un modo de vivir vinculado a la madre tierra (la *pachamama* de los pueblos andinos o la *mapu ñuke* de los mapuche).

Pensar la EIB supone tomar en consideración la igualdad formal entre todos los idiomas del mundo, su capacidad de expresar la diversidad de las experiencias humanas, de encarnar el imaginario y la creatividad de un pueblo, de producir conocimiento y de adaptarse a la modernidad. Cada lengua es un universo socio-lingüístico por sí mismo, un increíble bricolaje creativo que propone una mirada cada vez más singular para describir e interpretar el mundo. Finalmente, no existe un idioma perfecto o ideal. El bilingüismo se basa en la presencia conjunta de dos idiomas puestos en pie de igualdad en términos de escritura, de lectura y de asignaturas, y eso para evitar el fenómeno de diglosia que afecta generalmente los idiomas de las minorías.

En cuanto a la interculturalidad, no está totalmente desconectada del bilingüismo porque todavía se trata de una doble mirada, por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la historia. Así en los Estados Unidos, cuando docentes presentan dos miradas sobre la historia de su país —por el lado oficial, es decir, desde la *new frontier* y la colonización del territorio, y por el lado de los amerindios—, la idea consiste en ofrecer una interpretación cruzada de acontecimientos conflictivos como la batalla de *Wounded Knee* o la realidad de la colonización. Es lo que hizo un semiólogo e historiador a propósito de las Américas en dos libros que restituyen, gracias al análisis de una selección de textos de Cristóbal Colón y de relatos aztecas, la percepción de la conquista de las Américas que tenían los conquistadores y los aztecas (Todorov, 1982 y 1983). Se encuentra el mismo principio en un libro escrito por un antropólogo, un especialista del idioma paici —hablado en Nueva Caledonia— y un historiador neozelandés: la obra bilingüe, voluminosa, describe, a través de la colecta de relatos y poemas, la memoria del pueblo kanak frente a la colonización francesa y a la movilización para la Primera Guerra Mundial. Viene con un cedé y fue un éxito editorial, especialmente en las escuelas kanak que lo utilizan como manual escolar (Bensa, Kacué y Adrain, 2015).

Por consiguiente, una EIB implica que el reparto de los dos idiomas (oficial y vernáculo) y de las dos culturas sea igual y funcione en ambos sentidos: la interculturalidad se caracteriza por la interacción y la fecundación mutua entre las culturas. Algunos investigadores hablan de transculturalidad, un concepto más preciso porque supone construir un ser humano capaz de descentrarse para tomar en cuenta al otro, con “un imaginario de la diversidad” (Dubé y Mulatris, 2012).

Los investigadores y académicos saben todo eso, por lo que desarrollaron en sus facultades carreras de comunicación social, de capacitación de docentes, de etnoeducación, de interpretación, de medios audiovisuales, de derecho para las minorías, etc.; igualmente, muchos trabajan como expertos para las instituciones internacionales, los ministerios de educación o de cultura, las asociaciones o grupos militantes. Ayudaron a formalizar algunos de los convenios de la UNESCO o de la OIT; participaron en experiencias pedagógicas.

Si bien la EIB es un asunto que llamó la atención de los investigadores, los mismos que lograron de cierto modo movilizar las instituciones internacionales o nacionales, quisiera subrayar que el tema de la educación intercultural bilingüe es una novedad en la agenda de los Estados-Nación de Europa cuyas políticas fueron marcadas por mucha desconfianza hacia la diversidad lingüística, y en la de América Latina por un proceso de hispanización de los indígenas colonizados.

A decir verdad, incluso en los países que disponen de programas de educación intercultural bilingüe, las historias nacionales siguen pesando sobre las políticas educativas, ya sea intercultural, bilingüe o las dos. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador o Perú se caracterizan por una gran diversidad lingüística, particularmente en los territorios amazónicos. Dichos países ratificaron el convenio 169 de la OIT, se definen como países pluriculturales e interculturales, así como otros once países latinoamericanos, y tienen programas de educación intercultural bilingüe.

Por ejemplo, Perú estableció oficialmente la educación intercultural bilingüe en el artículo 17 de su Constitución de 1993; pero pervierte un poco el espíritu del proyecto, promoviendo lo que un lingüista canadiense llama un “bilingüismo de transición” (Leclerc, 2011). En este caso, en las escuelas públicas generalmente frecuentadas por alumnos humildes, los niños y las niñas indígenas están aculturados por el castellano que aprenden a leer y escribir mientras que solo mantienen una práctica oral de su idioma materno. En cambio, en las escuelas privadas adonde van los alumnos de las clases medias castellanohablantes, el bilingüismo contempla el inglés y a veces el francés. Finalmente, el programa sigue aculturando a los indígenas a la

lengua y la cultura “latinas”, por un lado; y por otro, prepara a los alumnos que ya tienen un fuerte capital económico y cultural para entrar a un mercado globalizado donde pueden conseguir los mejores empleos (Guyot, 2015).

En términos políticos, algunos factores impiden el desarrollo de estos proyectos. Si bien los ministerios producen materiales pedagógicos de alta calidad, muchas veces hacen falta dispositivos para capacitar a los docentes. ¿Cómo encontrar personas suficientemente capacitadas para enseñar otras asignaturas, aparte de su propio idioma o sus saberes ancestrales, como la historia, la economía, las matemáticas o la química? ¿Cómo solucionar los grandes problemas de transporte (trayectos largos y costosos) en la Amazonía?

A otro nivel, ¿cómo se pueden conciliar programas educativos que tienen como objetivo escolarizar rápidamente a toda una generación de alumnos y al mismo tiempo responder a las demandas de pequeñas comunidades indígenas que viven en lugares aislados y alejados? Es lo que sucede en Ecuador con la Revolución Ciudadana del Presidente Rafael Correa. Su gobierno inició un amplio programa de redistribución de las riquezas petroleras y mineras, lo que acarrea una construcción de infraestructuras viales, programas sociales y un sistema educativo. Las Unidades Educativas del Milenio constituyen una de las joyas de un nuevo modelo educativo. Dotadas de edificios y de recursos importantes (aulas espaciosas, funcionales y luminosas, salas de informática, laboratorios de química, pizarras digitales interactivas, Internet), escolarizan alumnos desde la primaria hasta el bachillerato, adoptando los criterios de la educación intercultural bilingüe. Es un proyecto ambicioso y una cincuentena ya funciona. Sin embargo, el modelo tropieza contra dificultades clásicas vinculadas, entre otras cosas, con la falta de capacitación de los maestros indígenas y los problemas de transporte. Estas grandes Unidades fueron construidas en zonas aisladas para un número importante de alumnos (un promedio de 500, pero algunas reciben más de 1000). En fin, el esfuerzo para escolarizar en buenas condiciones alumnos que pertenecen a familias humildes es interesante y loable porque muestra la voluntad de un gobierno de luchar contra las desigualdades escolares. Pero algunas escuelas ubicadas en pueblecitos pierden docentes capacitados, quienes van hacia las grandes Unidades Educativas del Milenio, lo que debilita a las comunidades. De igual manera, las Unidades tienen dificultades para reclutar alumnos que viven lejos de dichas escuelas. Finalmente, parece que un modelo centralizado de educación masiva para todos, de tipo republicano como en Francia, tiene un efecto positivo para educar a toda una generación de jóvenes, pero este sistema no se acomoda bien a las características de los idiomas minorizados, es decir, pequeños grupos que vienen de comunidades lingüísticas fragmentadas o de familias divididas, víctimas del éxodo rural.

En Europa, las situaciones son un poco diferentes. El tema de la capacitación de maestros no es problemático en la medida en que los miembros de los grupos lingüísticos generalmente tienen estudios superiores. En cuanto al modelo educativo, la referencia es la educación por inmersión, implementada localmente, tal como fue pensado por el sector asociativo desde el principio. El problema es que muchos países no ratificaron la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* de 1992, como Francia, que introdujo el mismo año en su Constitución un cambio en el artículo 2, que estipula que “la lengua de la República es el francés”, una manera de no aplicar la carta, que fue definitivamente abandonada en el 2015. Todavía existe un fuerte sentimiento de desconfianza de las minorías lingüísticas, y eso desde la Revolución de 1789.

Finalmente, cada vez que se trata de educación —de manera general o específicamente de EIB—, la investigación ofrece un balance bastante preciso de los desafíos y problemas, así como recomendaciones sobre lo que habría que hacer. Pero la evaluación académica cada vez tropieza más con las realidades de las políticas nacionales que no logran reconocer la diversidad, sino como una amenaza a la unidad nacional. Esta es la contradicción que tienen que superar los investigadores que asisten, impotentes, a la desaparición de la diversidad lingüística.

La EIB aparece, entonces, como un asunto más político que cultural. Muchos investigadores que encontré dicen que una política educativa no tiene ningún sentido si no se abordan también las desigualdades sociales y económicas, el racismo y los fenómenos de exclusión cuyas primeras víctimas son los pueblos minorizados. Eso es una realidad tanto en Europa como en América Latina y en el resto del mundo, donde se necesita promover una *política de la igualdad* (García Linera, 2001) para que los pueblos con lenguas y culturas minorizadas puedan pasar de una identidad negativa a una percepción positiva, así como acceder a una ciudadanía plena.

**Pr. Jacques Guyot**

Université Paris 8 Vincennes