

Lenguas y minorías

LUIS ZÚÑIGA ALVAREZ

El estudio de las minorías puede enfocarse desde múltiples aspectos, por ende, es necesario establecer qué entendemos por minorías e identificar los factores que ello implica. Hasta el momento continúa el debate legal sobre los derechos de las minorías, no existiendo una estrategia efectiva que atienda con equidad y eficiencia a estos grupos. Al comienzo del nuevo milenio, el escenario lingüístico latinoamericano se muestra firme frente a las reformas educativas neoliberales que tratan de aplastar la identidad de cada una de las culturas minoritarias de nuestro continente.

Pese al tiempo transcurrido y luego de múltiples discusiones en el seno de organismos internacionales como la ONU y la Unesco, aún no existe consenso para establecer una conceptualización definitiva y exacta del término «minorías». Sin embargo, podemos tomar como referencia algunos factores descriptivos como idioma, tradición, costumbres, religión, creencias, organización política, etc., aunque estos no describan plenamente, en cada caso, las condiciones particulares. La falta de inclusión de las minorías en los pactos internacionales giraba alrededor de que no existía una definición adecuada del término. En 1971 se le encarga entonces a un relator especial realizar el estudio. Publicado finalmente en 1979 tras una amplia evaluación, y después de someterlo a consideración de los gobiernos de la subcomisión para la Prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías de las Naciones Unidas, en el trabajo (Stavenhagen) se sugiere que una minoría es

un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, en situación no dominante, cuyos miembros, súbditos del Estado, poseen desde el punto de vista étnico, religioso o lingüístico, unas características que difieren de las del resto de la población, y manifiestan incluso de modo implícito, un sentimiento de solidaridad a objeto de conservar su cultura, sus tradiciones, su religión o su idioma.

Sin embargo, esta definición no convenció a la mencionada subcomisión. En sesión de agosto de 1985, la subcomisión consideró una vez más un intento

LUIS ZÚÑIGA ALVAREZ: educador peruano, especialista en educación secundaria de la unidad de Servicios Educativos de Paruro.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, minorías, América Latina.

de definición, presentado por Jules Deschenes, representante canadiense, que propuso la siguiente definición de «minorías»: «Es un grupo de ciudadanos de un Estado dotados de características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes de la mayoría de la población, solidarios entre ellos, animados implícitamente de una voluntad colectiva de sobrevivencia con el objetivo de llegar a la legalidad en hecho y derecho con la mayoría» (Stavenhagen).

No es propósito de este trabajo analizar detenidamente las diversas conceptualizaciones sobre el tema. Al contrario, se toman en tanto referencia para el presente estudio.

Los derechos humanos: ¿derechos de las minorías?

Cuando nos referimos a los derechos humanos en su generalidad, éstos no necesariamente precisan los derechos de las minorías, por la misma razón que aquellos fueron establecidos desde una perspectiva política de Estados, no de naciones o pueblos. Prueba de ello es la contradicción tan evidente en el preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, que se refiere a los «Pueblos de las Naciones Unidas» siendo la ONU un conjunto de Estados.

Sabemos que muy pocos son los Estados constituidos por una verdadera nación; la mayoría son multinacionales o poliétnicos, y muy pocos reconocen formalmente su naturaleza múltiple. En todo caso la mayoría mantiene una apariencia de Estados monoétnicos o uninacionales, o simplemente finge reconocer el pluralismo dentro de sus territorios. A manera de cuestionamiento, Stavenhagen se pregunta: «¿Hasta qué punto una asamblea política de 160 Estados como los de la ONU hace justicia a los intereses y aspiraciones de ‘nosotros’, los 5.000 pueblos de las Naciones Unidas; particularmente en lo relativo a ‘promover y alentar el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión’, tal como lo establece atinadamente la Carta de las Naciones Unidas?» (ibíd.).

En efecto, transcurridos largos años de discusiones en el seno de los diversos organismos de la ONU se ha logrado muy poco. En 1966, se estableció el Art. 27 del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos adoptado por la Asamblea General, que señalaba lo siguiente:

En los Estados en que existían minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas naciones el derecho que les corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión; y a emplear su propio idioma.

Con este dispositivo, según algunos estudiosos, se protege a las personas pertenecientes a las minorías, aunque no a los grupos minoritarios. Años más tarde, en 1992, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Miembros de Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, en la cual propone específicamente:

Los Estados deberán adoptar cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.

Esta Declaración fue el primer instrumento universal de fijación de normas que se refiere específicamente a los derechos de las minorías. La declaración más reciente emitida por la Unesco en torno de la educación del futuro, en la que se incluyen los resultados y las recomendaciones de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, reitera la existencia de una tensión subyacente que domina las relaciones de las minorías con los Estados-nación y por ende con la filosofía educacional que estas adoptan:

La enseñanza del pluralismo no solo es una protección contra la violencia, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas ... conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y a la apertura a lo universal ... siempre se debe tener en cuenta el riesgo de aislamiento de las minorías... (ibíd.)

La realidad lingüística latinoamericana

La lengua es un aspecto esencial a considerarse para realizar un estudio sobre la diversidad, pues se constituye en el medio de expresión interno y mutuo de una comunidad de hablantes que comparten un mismo idioma.

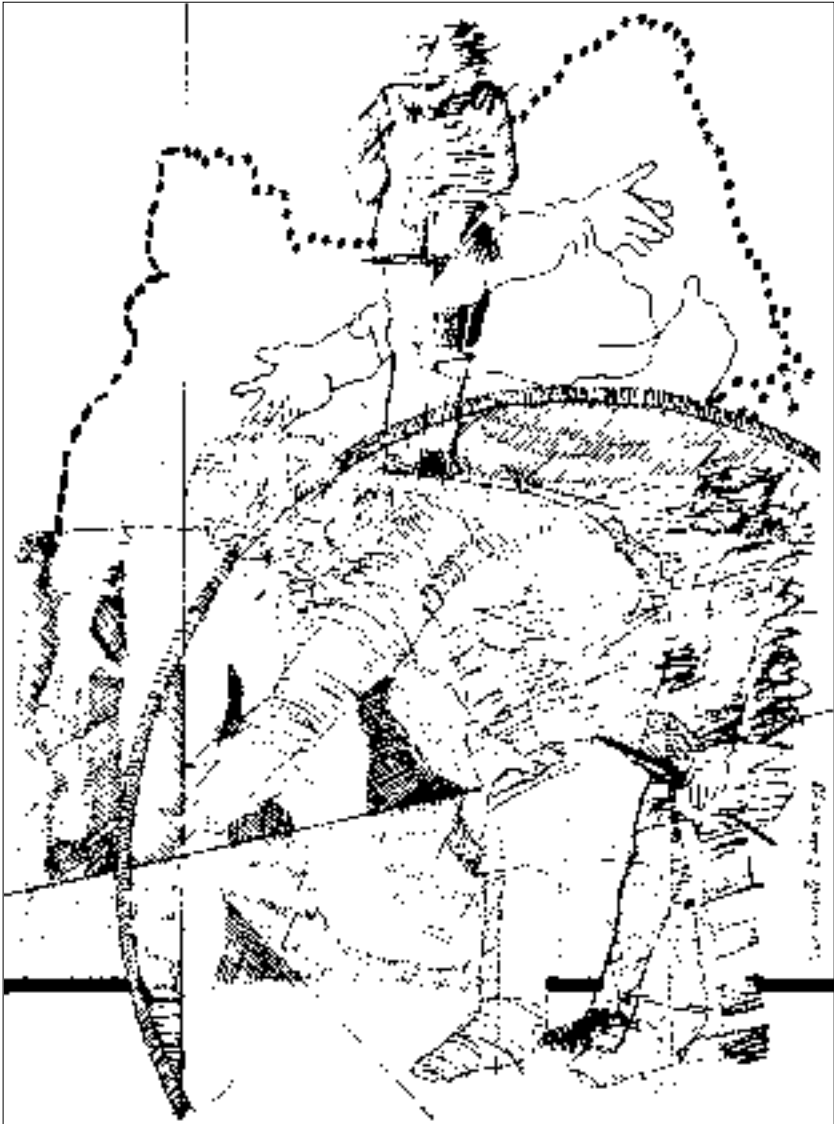
El idioma establece una frontera a la vez real e imaginaria entre la identidad del grupo y la de los otros: real, porque obstaculiza la comprensión entre las culturas que no comparten la misma lengua, e imaginaria, porque no está fija en el tiempo ni en el espacio, pues los idiomas cambian cuando entran en contacto con otros más «poderosos», o cuando los grupos abandonan su territorio geográfico tradicional (King de Jardon).

En la actualidad hay muy pocos países monolingües. En la mayoría se habla más de un idioma. Sin embargo solo uno o dos revisten carácter oficial, lo que desde un punto de vista político les otorga un carácter mayoritario, en contraposición a las restantes lenguas que carecen de la autoridad legal del idioma mayoritario u oficial. En América Latina las lenguas nativas son sin excepción «lenguas minoritarias» o «lenguas oprimidas», como lo señala Xavier Albó, y aun cuando la opresión se ejerce sobre los usuarios, se refleja también en la falta de respeto hacia la propia lengua.

Educación y minorías en América Latina

Posiblemente sea el ámbito de la educación donde más se han negado y reprimido de manera sistemática los derechos y las aspiraciones de las culturas minoritarias. Los ejemplos de castigos físicos y aun psicológicos en la escuela hacia los niños hablantes de una lengua nativa, abundan, al extremo de ser considerados como objetos de burla y ridículo. Desestimar estos problemas no sería justo, más si nos encontramos muy próximos a un nuevo siglo y estos problemas distan mucho de estar resueltos. La llegada de los españoles a tierras americanas marcó el inicio de un largo enfrentamiento entre las culturas autóctonas y la cultura occidental; a partir de ese momento se buscó

infundir en la población sometida el sentimiento de la inferioridad de su propia cultura. El rol que desempeñó la escritura y más tarde la escuela misma se convirtieron en el símbolo más expresivo de esa subordinación cultural, asociándose la escritura con la lengua del vencedor, en contraposición a las lenguas autóctonas de nuestro continente consideradas ex-profeso como «dialectos», «sub lenguas» propias de poblaciones incultas. «Aún no se ha logrado reemplazar del todo el término 'dialecto' cuando se hace referencia a un idioma indígena, lo cual implica una profunda inadecuación terminológica ...» (Mosonyi).



Dentro de esa tradición heredada de la Colonia, los sistemas educativos latinoamericanos han ignorado la compleja realidad de sus propios países pretendiendo imponer de manera uniforme la cultura denominada occidental conforme a la concepción de los sectores sociales dominantes. Dicho de otro modo, las poblaciones indígenas deberían desaparecer como tal y junto con ellas sus particularidades culturales y lingüísticas. Desde aquella época hasta hoy se derivan situaciones tan absurdas y sublevantes como el hecho de que los niños hablantes de una lengua nativa, cuando llegan a una escuela descubren que sus lenguas no son tomadas en cuenta, que deben aprender una cultura que no es la suya en una lengua que tampoco es propia, lo cual constituye una agresión cultural permanente.

Pero existen otros medios más sutiles e igualmente efectivos como la presión económica, social y cultural que actúan como factores disuasivos tendientes a lograr el abandono del idioma propio, particularmente en las comunidades donde existe de hecho un importante sector bilingüe (Mosonyi).

Esta política de imposición cultural y lingüística uniformizante y homogeneizante tiene las siguientes características: a) sistema educativo único que impone el castellano como lengua oficial y única, y una cultura exclusiva y excluyente (la occidental), basado en los supuestos que solo la educación uniforme, una lengua única y la imposición de la cultura dominante pueden permitir el logro de la unidad nacional; b) currículo de estudios uniforme para todo el país, que ignora la realidad multicultural de cada uno de los territorios; c) formación estandarizada del magisterio, como para que todos los maestros trabajen en áreas urbanas e hispanohablantes. Las escuelas, a pesar de su larga trayectoria en las zonas rurales, no han logrado plantearse una estrategia que atienda de manera eficiente y respetuosa a los grupos minoritarios existentes en nuestra región. Es por esto que todavía persiste un alto grado de deserción y analfabetismo. Pero lo que es más grave aún, la escuela rural no logra todavía cumplir con uno de los fines primordiales de todo proceso educativo cual es la formación integral del educando. Frente a este panorama nada halagador se ha venido implementando la educación intercultural bilingüe (EIB) como una alternativa real para atender las necesidades y demandas de los grupos minoritarios.

En efecto, existen valiosas experiencias de EIB cuyos resultados positivos vienen demostrando que en un contexto rural, campesino y de habla autóctona, el sistema educativo tiene que partir necesariamente de las características socioculturales de sus usuarios, tanto en lo que respecta a su lengua como a sus conocimientos, costumbres y valores. El surgimiento de la EIB en América Latina surge desde dos vertientes: unas como iniciativas gubernamentales para promover la escolarización de adultos, con proyectos diseñados por «especialistas», pensados e implementados desde arriba; y otras integradas a proyectos políticos desde las mismas organizaciones étnicas como una propuesta de «abajo hacia arriba». Lógicamente que en el diseño de estas propuestas gubernamentales intervinieron diversos sectores políticos, sociales, religiosos y algunas organizaciones populares.

Los discursos gubernamentales caracterizados por su retórica y llenos de buenas intenciones quedaron solo allí, porque finalmente se impusieron pedagogías estandarizadas y modelos lingüísticos unificadores, homogeneizantes en contextos social y culturalmente heterogéneos. Acabaron transformándose en espacios de confrontación de acciones y perspectivas diferentes, y lo peor es que estas iniciativas devinieron en gigantescos aparatos burocráticos.

La historia de la educación nos viene demostrando que la implementación de políticas de EIB en cada país resulta hasta hoy conforme a la coyuntura política y social respectiva. Así, en México la escolarización india se dio entre los vaivenes del clientelismo de la «política indigenista» centralizada, aunque en los últimos tiempos han surgido organizaciones indígenas que reclaman el pluralismo y un «indigenismo participativo» (Torres 1994). Esto viene a ser un rasgo común en los demás países de nuestro continente, lo que pone en evidencia la intencionalidad político-ideológica de los modelos de Estado imperantes en nuestra región. Sin embargo, como hemos señalado líneas arriba existen experiencias educativas muy interesantes a partir de organizaciones étnicas, las mismas que toman como referente la vida cotidiana de los diversos grupos minoritarios.

En efecto la mayoría de las propuestas surgen desde «adentro hacia afuera», a partir de que las organizaciones y grupos étnicos diseñan e implementan sus estrategias educativas de acuerdo con sus particulares contextos sociopolíticos, privilegiando escenarios locales, actores colectivos y metodologías participativas, que en la mayoría de los casos chocan con los modelos pedagógicos y lingüísticos convencionales (Torres 1994).

Todo este proceso de experiencias educativas no escapa de los intereses políticos, aun de sus propios protagonistas, que dan lugar a una suerte de problemas, pero también de desafíos diversos a nivel nacional y continental. Habiendo transcurrido muchas décadas y en medio de obstáculos legales, los resultados han sido relativamente positivos.

En todos los países del continente con mayor o menor intensidad, tanto por el lado de las campañas gubernamentales cuanto por el de las experiencias bilingües, se han obtenido logros importantes en el reconocimiento de la pluralidad cultural y en la elaboración de propuestas educativas alternativas (Torres 1994).

Podríamos entrar en detalles de las experiencias de educación intercultural bilingüe que se han implementado en cada uno de los países latinoamericanos, analizar sus resultados y proponer una suerte de estrategia común para los próximos años. Pero creo que es un imperativo actual el estudio del contexto político en el que se encuentran nuestros países, pues como se sabe la reforma estructural de los Estados latinoamericanos y el empuje del neoliberalismo presenta un panorama incierto para los sectores minoritarios. Para nadie es extraño que las reformas educativas que se vienen implementando en el área son modelos propuestos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional entre otros organismos –y por los resultados que ya se vienen dando parece ser que el remedio está resultando peor que la enfermedad.

Se ahondan más las diferencias socioeconómicas y educativas en nuestra región; este modelo reformista utiliza categorías universalistas que se aplican a todos los sistemas educativos que no admiten adaptación alguna a las características nacionales o regionales. Es decir, sin tener en cuenta las demandas y las características particulares de la sociedad latinoamericana.

Además producen exclusión, mayor desigualdad y dispersión. En suma, la reforma neoliberal orienta a la inversión económica y pedagógica con inequidad, y profundiza la desigualdad de los latinoamericanos; el ajuste que realiza consiste en producir el desfinanciamiento del sistema de instrucción pública y el establecimiento de teorías, acciones, reglas, proposiciones, conceptos, dispositivos, costumbres que generan una distribución de los saberes más injusta, elitista, concentrada socialmente, centralizada regionalmente y más dependiente.

En cuanto al aspecto educativo legal, se caracteriza por ser muy abstracto, no atiende el problema de la minoridad, de los chicos de la calle, de los migrantes y de los indígenas. Por todo lo descrito, parece ser que en los próximos años los problemas económicos, sociales y educativos de los sectores minoritarios se acrecentarán más, lo que invita a seguir estableciendo permanentemente espacios de discusión y debate que afirmen la diversidad para lograr la unidad de los pueblos latinoamericanos en nuestro continente.

Bibliografía

- Jung, Ingrid: *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe*, P. EBI (MEC-GTZ)-Abya-Yala, Puno-Quito, 1992.
- King de Jardon, Linda: «Diversidad en la educación de adultos: Algunos conceptos clave sobre problemas que afectan a minorías y a grupos indígenas» en *Educación de adultos y desarrollo* N° 49, 1997.
- León Portilla, Miguel: «La América Latina. Múltiples culturas, pluralidad de lenguas» en *Casa de las Américas*, 10-12/1991, La Habana.
- Massimo, Amadio y Luis Enrique López: *Educación bilingüe intercultural en América Latina*, 2ª edición, Cipca-Unicef, 1993.
- Mosonyi, Esteban Emilio: «Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas» en *Nueva Sociedad* N° 153, 1-2/1998, Caracas.
- Pantigozo Montes, Jaime: «Las imágenes de la comunicación» en *Grano de Arena* N° 6, 12/1996.
- Pottier, Bernard: *América Latina en sus lenguas indígenas*, Monte Avila, Caracas, 1983.
- Puiggrós, Adriana: «Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico» en *E.I.A.L.* vol. 10 N° 1, 1999.
- Stavenhagen, Rodolfo: «Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos, la cuestión de las minorías», Centro de Investigación y Promoción Amazónica (CIPA), Lima, 1979.
- Torres, Víctor Hugo: *La escuela india: ¿Integración o afirmación étnica?*, Comunidec, Quito, 1992.
- Torres, Víctor Hugo: *Interculturalidad y educación bilingüe; encuentros y desafíos*, Comunidec, Quito, 1994.
- Von Gleich, Uta: *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH., Eschborn, 1989.
- Yáñez Cossio, Consuelo: «Estado del arte de la educación indígena en el área indígena de América Latina», CIID, 12/1987.