

## **Experiencia de acción afirmativa en Educación Superior: Disminuyendo la brecha con estudiantes Mapuche en la Universidad de La Frontera**

Mg. Susana Navarrete<sup>3</sup>

Ing. Ruth Candia<sup>4</sup>

### **RESUMEN**

La Universidad de La Frontera, desde el año 2003, a través de su Iniciativa Rüpü (camino en mapuzungun), ha desarrollado actividades con el propósito de fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado.

Este proyecto lleva cinco años desarrollando acciones académicas y socioculturales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mapuche, a través de cursos, talleres, proyectos estudiantiles, seminarios, etc., bajo el modelo sociocultural de aprendizaje de Vigotzky. Esto, ha permitido mejorar los aprendizajes y fortalecer las redes sociales, a su vez mejorar las notas de titulación y disminuir la brecha de ingreso de éstos estudiantes con los estudiantes no indígenas (González, 2006).

Palabras clave: inclusión, acción afirmativa, mapuche

### **ABSTRACT**

The University de La Frontera, since 2003, through its Initiative Rüpü (mapuzungun way), has developed activities with the purpose of strengthening, innovate and expanding affirmative action policies for increase the likelihood of indigenous students successfully completing his undergraduate studies.

This project takes five years to developing academic and sociocultural activities for improve the academic performance of Mapuche students through courses, workshops, student

---

<sup>3</sup> Mg. En Psicología. Coordinadora Académica Proyecto Rüpü Grant n°1040-100-3

<sup>4</sup> Ing. Encargada de Sistema informático Proyecto Rüpü Grant n°1040-100-3.

projects, seminars, etc., in the context of sociocultural of learning model Vigotzky. This has allowed to improve learning and strengthen social networks, in turn improve the qualifications and notes decrease the gap of income of these students with non-indigenous students (Gonzalez, 2006).

Keywords: integration, affirmative action, Mapuche

## **INTRODUCCIÓN**

Al igual como ocurre con otros grupos sociales, entre los indígenas también la educación es un dispositivo para superar definitivamente situaciones de pobreza. La educación representa un importante mecanismo de inserción social y laboral. Sin embargo, la educación superior ha sido una sumatoria de aspiraciones y demandas históricamente frustradas para esta población (Bello, Willson, González y Marimán, 1997). En Chile el ingreso de la población indígena a la educación superior es un fenómeno reciente y se produce en un escenario de alta vulnerabilidad social sumado a situaciones de discriminación, traduciendo el acceso a la Universidad, como el distanciamiento definitivo de su origen étnico (Saiz, 2003) y que refleja en las brechas de ingreso a la universidad, distancia que no se logra disminuir con el paso de los años, ya que los estudiantes mapuche arrastran un desempeño deficiente y tienden a necesitar más semestres para lograr su titulación (González, 2006).

Según el Censo 2002 la población indígena en Chile alcanza un 4,6% de la población del total del país, de los cuales 204.195 pertenecen a la región de Araucanía, de los cuales un 99,52% son mapuche y representan el 23,5% de la población total de la región. Los mapuche en edad universitaria alcanzan al 23,7% de la población de esta región, en cambio los estudiantes de la UFRO con ascendencia mapuche procedentes de esta misma región sólo alcanzan al 17%. Esta brecha, sugiere que, para esta población mapuche regional, el principio de igualdad de oportunidades no opera fluidamente, al menos en términos del ingreso a la UFRO.

Por ello, desde el año 2003, la Universidad de La Frontera a través de su Iniciativa Rüpü (camino en mapuzungun), participa en el Programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford con el propósito de fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado.

Este proyecto lleva cinco años desarrollando acciones académicas y socioculturales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mapuche, a través de cursos, talleres, proyectos estudiantiles, seminarios, etc., bajo el modelo sociocultural de aprendizaje de Vigotzkyse asume que el aprendizaje ocurre en un contexto social (Rogoff, 1993). Esto, ha permitido mejorar los aprendizajes y fortalecer las redes sociales, a su vez mejorar las notas de titulación y disminuir la brecha de ingreso de éstos estudiantes con los estudiantes no indígenas (González, 2006).

#### **DESARROLLO DEL PROYECTO:**

El Proyecto se ha desarrollado en dos Fases. La Fase I, que abarcó tres años y se realizó en dos etapas. La primera etapa realizada durante el periodo 2003 – 2004, con el proyecto “Evaluación de las Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Étnicas y Diseño de un Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche de la Universidad de La Frontera”, se orientó a generar conocimiento sobre la situación de la población estudiantil mapuche en la UFRO y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existentes en esta universidad. Sobre la base de dicho conocimiento se generaron los lineamientos para el Programa de Apoyo Académico destinado a estudiantes mapuche, el cual se complementó con propuestas destinadas a estimular la creación de una política institucional de AA e innovar o fortalecer medidas de AA específicas. Adicionalmente y adoptando una perspectiva más amplia, esta etapa incluyó la producción de conocimiento comparado acerca de las principales políticas de

AA en Chile, Perú, Colombia, y Argentina, poniendo especial atención en la educación superior y en poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En la segunda etapa de la Fase I, realizada entre junio 2004 – junio 2006, con una duración estimada de dos años, pero que se amplió hasta abril de 2007, se desarrolló el proyecto “Implementación, aplicación y evaluación de un Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche de la Universidad de La Frontera”. Con este proyecto se elaboró, organizó, aplicó, y evaluó el Programa de Apoyo Académico delineado en la etapa anterior.

La Fase II, correspondió al periodo 2007–2009, con una duración de dos años, y se orientó fundamentalmente a la consolidación y sistematización del programa de acción afirmativa de la fase anterior, difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de acción afirmativa en otras instituciones de educación superior en Chile.

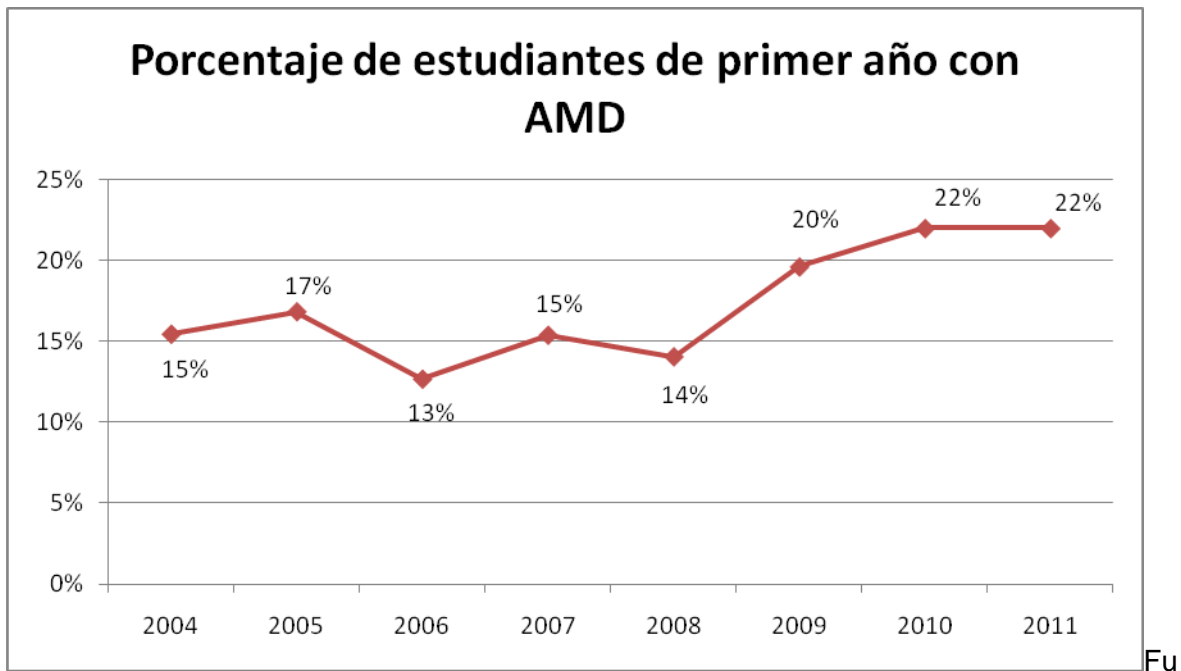
## **ANTECEDENTES ACADÉMICOS**

La propuesta curricular del proyecto, se centra y estructura en la consideración de los aprendizajes del estudiante, en la resignificación de su capital cultural, con énfasis en el desarrollo de competencias genéricas, competencias específicas y el fortalecimiento de la identidad cultural, con el propósito de responder a las demandas crecientes de una sociedad del conocimiento en permanente transformación.

La Universidad de La Frontera cuenta con una población matriculada de más 7.500 estudiantes, de los cuales el 16% es mapuche. Se trata, por lo tanto, de una realidad muy particular y diferenciadora de la UFRO, entre las 25 universidades públicas y tradicionales del país, y que la transforma en la casa de estudios superiores con mayor presencia indígena en Chile.

Para identificar a los alumnos mapuche de la UFRO, la institución utiliza como criterio operacional la respuesta afirmativa o negativa que cada alumno entrega frente a la pregunta “¿Tienes ascendencia mapuche?”, contenida en el Formulario Integrado de Admisión (FIA) que se administra a los nuevos alumnos al inicio de cada año académico. Por ser el FIA un instrumento de auto-reporte, la distinción étnica efectuada en la UFRO se basa, en estricto sentido, en la Ascendencia Mapuche Declarada (AMD) por el alumno.

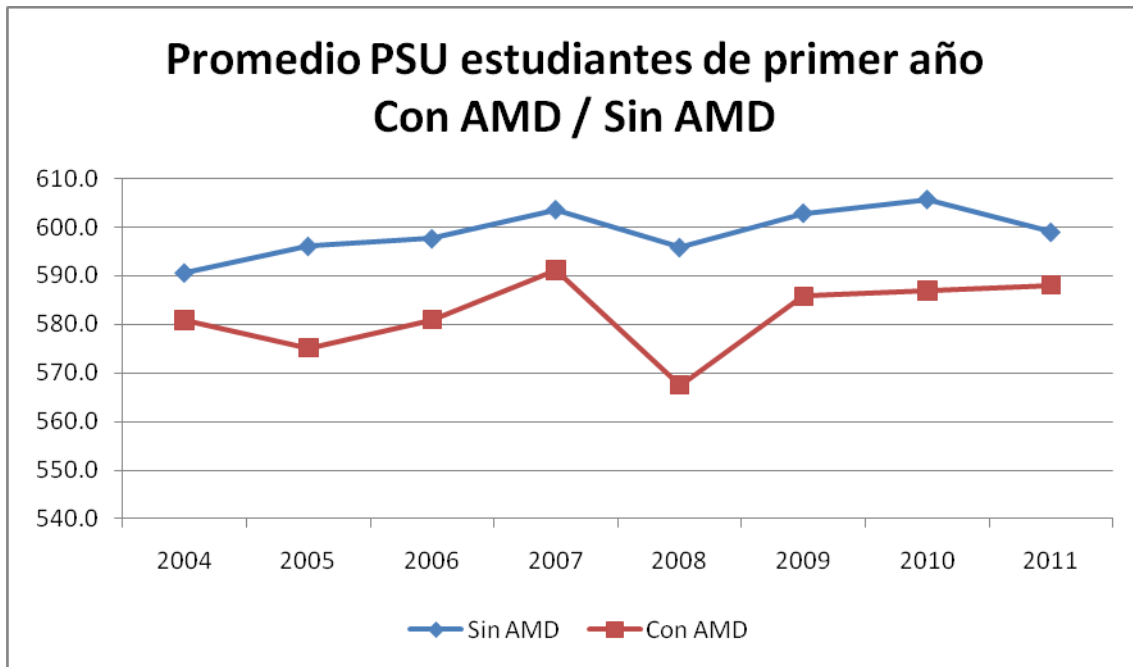
El año 2011, el 22% de los estudiantes que ingresaron a primer año en carreras de pregrado declaró tener ascendencia mapuche, porcentaje que ha ido en aumento en los últimos años.



ente: Unidad de análisis y desarrollo institucional, Marzo 2011.

Considerando el promedio entre los puntajes de lenguaje y matemáticas, los puntajes de los alumnos mapuche y no mapuche tienden a aumentar en ambos grupos a través de los años. Sin embargo, los alumnos mapuche presentan puntajes sistemáticamente inferiores a los alumnos no mapuche. La diferencia promedio entre los dos grupos es de 17 puntos.

La situación relativamente desmedrada que se observa en los niveles generales de los alumnos mapuche se repite al analizar los niveles más específicos de los puntajes en Lenguaje (PSU-L) y Matemáticas (PSU-M). Este conjunto de resultados revela que los alumnos mapuche, en comparación con sus compañeros no mapuche, ingresan a la universidad con desventajas académicas en términos de sus capacidades cognitivas y, consecuentemente, de su potencialidad para el aprendizaje.



Fuente: Unidad de análisis y desarrollo institucional, Marzo 2011

El promedio de notas de enseñanza media logrado por los alumnos mapuche versus los alumnos no mapuche, indican que las diferencias son menos sistemáticas que las encontradas con los datos de los puntajes. En términos relativos, los alumnos mapuche tienden a ingresar a la universidad con un menor nivel de dominio de los conocimientos que debieron adquirir en educación media, lo cual, en conjunto con los puntajes obtenidos, configura una condición inicial de claro desmedro cognitivo para el desempeño académico.

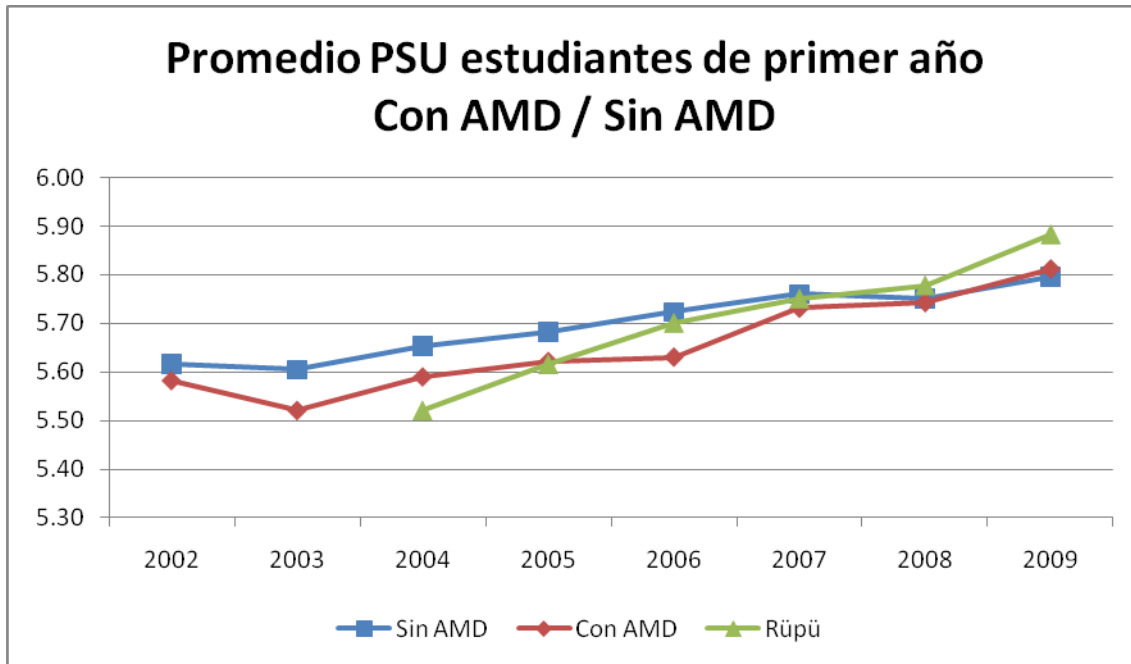
## APOYO ACADÉMICOS A ESTUDIANTES MAPUCHE

Los antecedentes señalados dan origen a una propuesta pedagógica que permita entregar herramientas a los estudiantes mapuche que ingresan a la universidad para enfrentar los desafíos académicos propios de su paso por el mundo universitario. El programa Rüpü, bajo el contexto del aprendizaje sociocultural de Vigotzky, genera espacios de aprendizaje que contemplan la diversidad cultural y el nivel de desarrollo real del estudiante mapuche, en una interacción permanente con pares de cursos superiores, tutores y docentes con características socioculturales similares pero con niveles de desarrollo avanzado, posibilitando la generación de redes de colaboración, apropiación de patrones culturales, fortalecimiento identitario y principalmente mejorar las condiciones académicas de aquellos que participan de esta iniciativa. La oferta semestral varía con relación a los talleres implementados, pero las tres áreas de trabajo son las mismas cada semestre. Los talleres tienen una duración de 12 horas cronológicas semestrales.

Áreas	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010
	sem2	sem1	sem2	Sem1	Sem2	Sem1	Sem2
Competencias Genéricas	8	2	5	5	9	5	5
Competencias Específicas	1	3	1	4	3	4	4
Fortalecimiento Cultural	4	9	5	6	2	6	4
<b>Total general</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>13</b>

### RESULTADOS ACADÉMICOS:

Los estudiantes que han participado del proyecto Rüpü han ido incrementando paulatinamente las notas de titulación, incluso superando a estudiantes no mapuche, y a los estudiantes mapuche que no participan en el proyecto. Tal como se observa en el siguiente gráfico:



Fuente: Unidad de análisis y desarrollo institucional, Marzo 2011

La participación de los estudiantes en el proyecto considera un que el estudiante está expuesto a nuevos desafíos académicos pero también personales. Los grupos pequeños que se conforman en cada taller permiten que el estudiante pueda resolver sus dudas, preguntar al profesor, complementar su aprendizaje con el de sus compañeros, fortalecer redes sociales de apoyo e incrementar las posibilidades de inserción universitaria.

## AVANCES INSTITUCIONALES

La acción afirmativa cobra sentido en la medida que se inicia un proceso de toma de decisiones institucionales para disminuir las brechas sociales y educativas que existen con el pueblo mapuche, permitiendo así unir las principales dimensiones del desarrollo social desde una nueva perspectiva, proporcionando un instrumental cuya capacidad para lograr mejores niveles de integración social ha sido internacionalmente comprobada (Caro, 2005).

Por tanto, los logros institucionales en la Universidad de La Frontera, han sido lentos, pero se han ido incrementando paulatinamente.

Entre los más destacados, cabe señalar la incorporación de vacantes en todas las carreras vía ingreso especial de estudiantes mapuche; la eliminación de impuesto de postulación a esta vía; incorporación en la ficha de registro curricular de los estudiantes las actividades del proyecto; convalidación de las actividades que desarrollan en el proyecto para cada académico que imparte un curso Rüpü, incorporando a la planificación académica semestral estas actividades; además se incorporaron mejoras en la Ficha de Inscripción de los estudiantes. Además, durante el primer semestre de 2011 se dictarán tres electivos de formación general sobre Cultura Mapuche, cofinanciado con el Centro de Innovación Profesional de la Universidad de La Frontera, lo que permite institucionalizar en la formación de pregrado, la importancia de esta cultura y la responsabilidad social del futuro profesional en la Región de La Araucanía.

Finalmente, el proyecto ha logrado establecer una red universitaria de apoyo a estudiantes indígenas y académicamente desfavorecidos, formalizada el año 2009 a través de la firma de un convenio de colaboración entre universidades de la zona centro sur del país, entre ellas La Universidad Católica del Maule, en la Región del Maule; la Universidad del BioBío en la Región del BioBío; la Universidad Austral en la Región de Los Ríos y la Universidad de Magallanes en la región más austral del país; que hoy desarrollan proyectos similares a través de la transferencia del proyecto Rüpü.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bello, Alvaro; Willson, Angélica; González, Sergio y Marimán, Pablo (1997) Pueblos indígenas, educación y desarrollo. Centro de estudios para el desarrollo de la Mujer. Instituto de Estudios indígenas/Universidad de La Frontera. Temuco, Chile

Claro, M. (2005). *Acción Afirmativa, hacia Democracias Inclusivas*. Fundación Equitas. Chile.

González, M. E. (2006) *Reducir desventajas: acciones afirmativas con estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera*. En Caminos para la Inclusión en la Educación Superior: Chile. Volumen 5 (pp. 259 – 270) Santiago Chile: Fundación Equitas.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Saiz, J. (2003). *Valores en estudiantes universitarios mapuches: Una visión transcultural de su contenido, estructura, y jerarquía*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile.

***El Péndulo de Foucault y las Dinámicas del Desarrollo de la Educación Bilingüe en los Estados Unidos: Una Síntesis Histórica.***

**Patricio Ortiz Rojas<sup>5</sup>**

*El Péndulo de Foucault tiene un movimiento que no sólo va hacia adelante y hacia atrás, sino que también va rotando en forma circular al mismo tiempo que sus oscilaciones van variando de intensidad de acuerdo con las fuerzas que definen su trayectoria.*

*Encyclopedia Británnica*

**RESUMEN**

Este artículo de reflexión histórica, examina el tema de lo que son y han sido las principales tendencias de la Educación Bilingüe<sup>(1)</sup> en los Estados Unidos. Se enfoca en los hitos más importantes que han ido marcando los avances, retrocesos y desafíos de esta perspectiva educacional, la cual inmersa en diferentes contextos históricos y socio-políticos, ha propuesto la mantención y el desarrollo de las lenguas y culturas originarias de grupos indígenas e inmigrantes, provenientes de las diversas tradiciones culturales y lingüísticas, que han creado las bases socio-culturales de este país.

Este análisis crítico hace un analogía entre el complejo movimiento del Péndulo de Foucault con la igualmente compleja trayectoria de los avances y retrocesos del desarrollo de la Educación Bilingüe en los EEUU. Movimiento ambiguo que históricamente ha sido definido por las dinámicas de interacción social generadas por relaciones de poder asimétrico entre la lengua y la cultura dominante de origen anglo-sajón y las dinámicas de resistencia y acciones de reivindicación cultural y lingüística ejercidas por sectores provenientes de minorías étnicas

---

<sup>5</sup> Utah State University

de diversos orígenes que han llegado a las costas de este país. Situaciones, tales como el accionar social de grupos indígenas, hispanos o asiáticos, para la mantención y legitimación de sus lenguas y culturas originarias. Demandas, las cuales no obstante han vivido un largo proceso de avances y retrocesos a través del tiempo, hasta el día de hoy no han logrado obtener un reconocimiento pleno en los programas educacionales oficiales, especialmente en aquellos destinados a la educación pública de las minorías culturales y lingüísticas en este país.

Este artículo reitera la complejidad de éste tema educacional al destacar también los debates que se han dado y continúan dando, tanto fuera como al interior de las comunidades étnicas y lingüísticas directamente relacionadas con esta problemática. Debates que dejan ver claramente las contradicciones, ambigüedad y falta de consenso que existe al interior de estas comunidades, en las cuales hay sectores que no siempre apoyan la posible contribución de la Educación Bilingüe como una opción viable para la educación de sus hijos.

**Palabras claves:** *Educación bilingüe, minorías lingüísticas y culturales, reflexión histórica, Estados Unidos.*

## **ABSTRACT**

This article as an historical reflection, focuses on what currently is and have been the main trends defining Bilingual Education in the United States. It highlights the main socio-political events that have contextualized the development and challenges faced by this educational approach, which historically has proposed the maintenance of native languages and cultures of indigenous groups and that of cultural and linguistically diverse immigrant populations, who have contributed with rich multilingual and multicultural traditions to the cultural and linguistic constructs of this country.

This critical analysis uses as a metaphor, the complex movement of the Pendulum of Foucault with the equally complex back and forward movements to be observed in the historical

development of Bilingual Education in the US. Ambiguous development, defined by social actions embedded within asymmetric relations of power existing between the dominant language and culture of anglo-saxon origin proposing assimilation, and the dynamics of resistance and contestation on behalf of culturally and linguistically diverse ethnic minority groups wanting to legitimize their native languages and cultural traditions. Social dynamics, enacted by Indigenous people, and groups of Latinos and Asiandescent whoat different points in time, have struggled to maintain their original language and culture. Struggle, which neverthelesshas achieved important advances through time, hasnot arrived yet to consolidateitself as part of solid public educational programs, defining the educational process of linguistic and cultural minorities in this country.

This article also highlights the complexity of this subject matter by problematizing the ambiguous support that Bilingual Education has sometimes received not only from outside of the ethnic communities in which it is supposed to serve, but also from groups inside those communities, who do not see this educational approach as a good alternative for their children in public schools.

**Keywords:** *Bilingual education, cultural and linguistic minorities, critical historical reflexion, United States.*

## INTRODUCCIÓN

Sin el ánimo de entrar en mayores argumentos respecto a la posibilidad de hacer una analogía metafórica entre un fenómeno del mundo de la física, tal como es el caso del Péndulo de Foucault y un acontecimiento educacional inmerso en contextos socio-políticos y culturales, como lo es el de la educación bilingüe en los EEUU, creo que hay muchos elementos en común entre la trayectoria del movimiento de ambos sujetos.

Creo que el péndulo, con su complejo movimiento que no sólo va hacia adelante y hacia atrás, sino que también va rotando en forma circular al mismo tiempo en que la intensidad de sus oscilaciones van variando de acuerdo a la inercia y las fuerzas que lo impulsan, tiene una trayectoria muy similar a lo ocurrido con el caso del desarrollo de la educación bilingüe en los Estados Unidos. Proceso que históricamente ha sido marcado por una trayectoria ambigua, no-lineal, circular y de avances y retrocesos claramente enmarcados en diversos contextos ideológicos y políticos que han impulsado su desarrollo o su restricción en direcciones muy diferentes.

Creo que se podría afirmar que la analogía de un péndulo oscilando entre dos contextos socio-políticos muy claros y antagónicos es muy aplicable al caso de la EB en los EEUU. Es aplicable señalar que este péndulo oscila y ha oscilado entre políticas de tendencias liberales, pluralistas y cosmopolitas con una marcada tolerancia hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística y otras políticas totalmente opuestas caracterizadas por tendencias nacionalistas, hegemónicas y asimilacionistas que con un claro contenido racista, clasista y con un toque de fundamentalismo religioso, han definido el movimiento y desarrollo de la EB en los EEUU.

Esto al punto en que varios autores (Ovando, 2003; Crawford, 2004; Wiley 2002) están de acuerdo en señalar que más allá de la posible existencia de una clara ideología en relación al tema de la diversidad lingüística y cultural, establecida claramente a través de legislaciones o políticas educacionales definidas, de hecho, han sido estas dos tendencias ideológicas muy opuestas las cuales existiendo desde épocas muy tempranas, han definido la dirección de las oscilaciones del péndulo de la política cultural y lingüística interna norteamericana en diferentes etapas históricas. No siendo ninguna de ellas claramente mayoritaria ni definitiva en términos absolutos, pero sí siempre ambas tendencias han estado presentes e influenciado el acontecer social a través de un fuerte impacto sobre la opinión pública, que a través de su ejercicio electoral ha definido la trayectoria del grado de apoyo o rechazo que el estado y los

distritos escolares (que tienen altos grados de autonomía) han tenido respecto a la formulación de las políticas educacionales, especialmente las relativas a la Educación Bilingüe, en diferentes períodos y contextos históricos.

Por otro lado, también es importante señalar otro punto muy importante que se suma a la complejidad de este tema cuando se refiere a la educación pública, y es que la oposición a la EB en este país no sólo ha venido y sido dirigida por grupos xenofóbicos externos a las comunidades étnicas y lingüísticas que han promovido la propuesta bilingüe, sino que también ha emergido desde sectores importantes al interior de las comunidades étnicas mismas en las cuales la EB estaba destinada a servir. Generando con esto profundas contradicciones internas, dentro de las comunidades étnicas en relación a este tema. Dinámica de contradicciones internas que también ha debilitado las posibilidades de plantear a la EB en contextos de la educación pública, como una propuesta destinada a la reivindicación cultural y lingüística de grupos minoritarios.

Situación que en muchos términos, es bastante similar con el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB) en contextos indígenas en Latinoamérica. La cual no obstante ha sido promovida con intensidad a nivel de grupos dirigentes indígenas que la han incorporado como un punto central en sus agendas políticas de reivindicación social y cultural. En la práctica, mucho de la propuesta de la EIB, no ha contado necesariamente con todo el respaldo de las bases indígenas en las comunidades en las cuales supuestamente estaban destinada a servir (King, 2000; López, 2008; Ortiz, 2009a).

Tal como la EIB en contextos indígenas en Latinoamérica es un tema controversial a nivel de algunos sectores de base dentro de las comunidades indígenas (Ortiz, 2009b), el tema de la Educación Bilingüe en contextos de la educación pública en los EEUU, también lo es a nivel de muchos grupos de base dentro de muchas comunidades étnicas y lingüísticas en este país.

Dos ejemplos muy claros de esta ambigüedad y el impacto negativo que ellos han tenido sobre la EB en los EEUU, es el caso de la aprobación de la Proposición 227 en California en 1998 y la Proposición 203 en Arizona en el 2000, las cuales aprobaron por vía electoral y por amplia mayoría el fin de la educación bilingüe y el desmantelamiento de todos estos programas en las escuelas públicas de ambos estados. Legislaciones radicales que revirtieron 33 años de desarrollo de programas bilingües en las escuelas públicas de California y Arizona y que contaron con el apoyo y el voto de importantes de sectores de origen Hispano y otras minorías que votaron en favor de las mencionadas proposiciones.

No obstante se habla mucho de esto haber sido consecuencia de una campaña de desinformación pública orquestada en forma sistemática por el movimiento “Inglés Solamente” (English Only) que muy bien financiado por su director el billonario Ron Unz, habría logrado una victoria mayoritaria en las urnas, a la hora de la verdad fue el electorado el que voto en favor de anular la EB en California y Arizona por una mayoría. Voto el cual tuvo un importante aporte de las minorías culturales y lingüísticas de esos estados. Igual cosa ha sucedido con otras legislaciones restrictivas hacia la EB que han surgido en la última década en otros estados de los EEUU. Incluyendo algunos con una larga tradición educacional, tales como Massachussetts.

En gran medida estas dinámicas de conflicto relacionado con los programas de Educación Bilingüe en las escuelas públicas de los EEUU, han llevado a que en la práctica, hoy la EB en este país se haya ido convirtiendo en una propuesta de élite que se lleva a cabo sin problemas sólo en escuelas privadas de altos recursos económicos, las cuales son notoriamente interesadas en el tema. Cosa que en las escuelas públicas enfocadas en la educación de masas, al poco andar, el tema se convierte y se ha convertido históricamente en una fuente de controversias interminables.

## **Desarrollo histórico de la educación bilingüe en los EEUU.**

Este artículo se enfoca en cuatro etapas fundamentales que históricamente han marcado el desarrollo de la EB en este país. Es sobre éste eje de acontecimientos que presenta una narrativa de los desafíos y desarrollos de la EB en establecerse como una alternativa educacional viable y necesaria en las escuelas públicas involucradas en la educación de las minorías culturales y lingüísticas. Especialmente de aquellas como es el caso de los Latinos, en que muchos investigadores (Díaz-Soto, 2007; Gandara & Contreras, 2009) y el autor de este artículo, concuerdan plenamente en que hoy se encuentra en un estado de profunda crisis. Evidenciada en que sólo un 50% ó menos de los estudiantes pertenecientes a este grupo étnico logran graduarse hoy de las escuelas públicas de este país. Situación que con la excepción de algunos grupos asiáticos, muestran la profunda crisis educacional que a nivel más amplio viven las minorías culturales y lingüísticas de origen no anglo-sajón en este país. Situación que se torna inclusive aún más preocupante cuando los pronóstico estadísticos indican que para el 2050 las actuales minorías de origen no europeo, serán claramente una mayoría de la población del país.

Los cuatro contextos históricos a señalar, parten con la etapa de la colonización inglesa y la formación de la república en la cual se desarrolla un alto grado de tolerancia hacia la multiculturalidad y el multilingüismo de origen europeo y la existencia y la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas. Especialmente en relación a lenguas y culturas de procedencia del norte de Europa, tales como el alemán y las lenguas escandinavas traídas por grupos de inmigrantes procedentes de esas regiones europeas del norte que se instalaron en la regiones centrales y noreste del país. Etapa histórica que dio paso a una segunda etapa definida por un contexto ideológico de restricción lingüística totalmente diferente al anterior. Contexto restrictivo que establece una postura altamente asimilacionista a través de los llamados programas de "Americanización". Programas de asimilación que se dan especialmente durante los períodos

de la I y II y Segunda Guerra Mundial. Etapa que a su vez da paso a otra etapa totalmente diferente en la década de los años 1960 en que nuevamente se produce un resurgir y (re)valorización de la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas. Etapa de (re)apertura hacia lo bilingüe que se relaciona directamente con el proyecto de reivindicación de los derechos civiles de las minorías étnicas y lingüísticas las cuales comienzan a plantear los derechos lingüísticos como parte de los derechos civiles. Contexto que dará origen al movimiento bilingüe más organizado que ha existido hasta el momento en este país, pero que nuevamente será revertido en una cuarta etapa restrictiva que comienza a consolidarse a principios de la década del 2000. Etapa también marcada por los acontecimientos terroristas del 11 de Septiembre de ese año, los cuales indudablemente reafirman el giro hacia el rechazo de todo lo foráneo y un fortalecimiento de los sentimientos xenofóbicos a partir de los terribles acontecimientos de septiembre. Contexto en el cual se establecen las Proposición 227 del año 1998 en California y la Proposición 203 del año 2000 en Arizona las cuales desmantelan la educación bilingüe en esos dos estados y se aprueba a ley eufemísticamente llamada *Ningún Niño Dejado Atrás* (No Child Left Behind)(NCLB) firmada por el presidente George Bush en el año 2001. Ley que viene a reafirma el monolingüismo como parte fundamental del sistema educativo norteamericano y a derogar el Acta de Educación Bilingüe (Título VII) del año 1968, la cual había establecido el marco jurídico a la EB norteamericana durante los 33 años precedentes.

Finalmente este análisis histórico se enfoca en el contexto actual, que no obstante sigue definido por la existencia de un marco legal restrictivo, claramente han (re)surgido nuevas tendencias hacia a nuevas formas de desarrollo bilingüe en las escuelas públicas a través del incremento de los llamados Programas de Inmersión Dual<sup>(2)</sup>, que básicamente son programas escolares de tipo bilingüe. Programas de educación pública que no obstante su gran demanda por parte de los padres y las comunidades donde existen, siguen sin respaldo económico sólido por parte de los distritos escolares donde funcionan. Programas que siguen enfrentando

desafíos enormes y que claramente afectan su desarrollo, pero que van en constante aumento y demanda en las escuelas públicas en diferentes estados del país. Programas que de hecho, están (re)abriendo la posibilidad de la existencia del bilingüismo en las escuelas públicas de este país.

**A continuación viene una descripción más elaborada de estas cuatro etapas históricas fundamentales.**

*Primera etapa: Norteamérica Pre-Colombina y la Colonización inglesa (del 1500 al 1700)*

*a. Norteamérica Pre-Colombina:*

Se supone que al punto de los primeros contactos con la colonización europea, ya existían en la parte norte del continente americano, una gran diversidad cultural y lingüística. Esta diversidad, distribuida a través de lo que hoy son los EEUU, incluía entre 500 a 1000 diferentes grupos indígenas que residían en el mencionado territorio (Sherzer, 1992; Grosjean, 1982).

No obstante se estima que la población originaria disminuyó en un 95% en los primeros 300 años de la colonización europea en este país, hoy en los EEUU existen oficialmente 560 grupos indígenas reconocidos por la ley (Hill, 2002). No obstante el número actual del total de habitantes indígenas en todo el país, llega a ser sólo el 1% de la población total, entre este porcentaje se incluyen 2.5 millones de habitantes que se declaran totalmente indígenas, más un número aproximado de 1.6 millones de habitantes que se declaran de alguna manera vinculados a la herencia indígena (Hill, 2002). A esto se le suman un total de 175 lenguas indígenas que sobreviven hasta el día de hoy. Pero este panorama de lenguas indígenas no es alentador ya que estudios lingüísticos recientes señalan que si los actuales índices de pérdida lingüística se mantienen al nivel actual, se calcula que para el año 2050, no más de 20 lenguas originarias seguirán vivas (Crawford, 2004).

*b. De la Colonización Inglesa a la Formación de la República.*

*(Período entre los años 1700 y 1880). Un contexto de apertura al multiculturalismo y multilingüismo de origen europeo.*

Durante la época formativa de la colonia y luego durante la época de las grandes migraciones colonizadoras provenientes de Europa, hubo una apertura hacia una diversidad lingüística y cultural en la cual muchos enclaves de inmigrantes europeos establecieron centros culturales y lingüísticos manteniendo su lengua y cultura original. Esta posición se refleja en el establecimiento de programas bilingües autorizados por el estado y los distritos escolares en las escuelas públicas y privadas de la época a través de todo el país. Programas en alemán, holandés, checoslovaco, sueco, noruego, danés, polaco, italiano, español y francés son establecidos en varios estados de acuerdo a sus poblaciones de inmigrantes (Kloss, 1998). Estados tales como Pennsylvania, Maryland, Ohio, Indiana, Illinois, Missouri, Colorado, Oregón, Luisiana y Nuevo México establecen programas bilingües que servían a sus diferentes comunidades de inmigrantes de origen europeo en las escuelas públicas, especialmente en lenguas escandinavas y alemanas. Se estima que en el 1900 un aproximado 4% de la población estudiantil en las escuelas elementales de los EEUU recibía su educación completa en lengua alemana (Kloss, 1998).

Es importante señalar que este grado de tolerancia se refiere sólo a lenguas y culturas de origen europeo. Especialmente del norte de Europa, a las cuales fueron otorgadas preferencias sobre otras de origen europeo-mediterráneo, tales como la italiana, española o griega. En el caso de la lengua española, no obstante el tratado Guadalupe-Hidalgo de 1848 que pone fin a la guerra con México, estableció una cláusula especial para la protección de la lengua española en los territorios anexados por los EEUU después del conflicto (California, Nuevo México, Arizona y Texas), no se puede hablar de un uso efectivo de esta cláusula (Gandara & Hopkins 2010) ya que estos estados promovieron claras políticas asimilacionistas y

monolingües en inglés, después de la guerra. Aunque éste período, no puede ser calificado como promotor del bilingüismo ya que su relación con las culturas y lenguas indígenas es completamente opuesta, tiene un grado de tolerancia hacia lo multilingüe y multicultural de origen europeo, bastante más amplio que períodos posteriores (Hakuta, 1986; Wiley, 1998). Tolerancia que también se deja ver en una proliferación de servicios comunitarios públicos, además de periódicos y publicaciones en varias lenguas europeas que complementan a los programas bilingües en las escuelas públicas y privadas que se desarrollan en diferentes zonas del país (Kloss, 1998).

**Segunda Etapa: Asimilación y Nacionalismo.**

*(Esta etapa va desde los años 1880 a los 1960).*

En esta etapa el péndulo comienza girar hacia el otro lado y se convierte en una etapa de restricción hacia las ideas propuestas por el desarrollo bilingüe de la etapa anterior. Contexto que se caracteriza por una gradual reversión de los niveles de tolerancia hacia el multilingüismo y la multiculturalidad traída por el flujo migratorio y que comienza a establecer los procesos de “civilización compulsiva y rigurosa” hacia la población indígena que una vez forzada a vivir en reservaciones, sus generaciones jóvenes comienzan a ser escolarizadas bajo presión de la ley a través de internados públicos los cuales separan a los jóvenes indígenas de sus comunidades, como una forma de “descontaminación cultural” (Deyhle & Swisher, 1997). Etapa en la cual, al mismo tiempo, se intensifican las políticas de "Americanización y Asimilación" hacia los enclaves colonizados como Puerto Rico y Hawai, y hacia los enclaves de inmigrantes europeos ya existentes en el país. Proceso asimilacionista que también se ejerce fuertemente sobre aquellos grupos de inmigrantes de Europa del este y otros de origen europeo no anglosajón, que comienzan a llegar en grandes números a principios del 1900.

En 1889 algunos estados tales como Illinois y Wisconsin comienzan a establecer leyes duras de “inglés solamente” para sus escuelas públicas. Se aprueba en el congreso el Acta de Naturalización del año 1906 que establece como requisito para la obtención de la ciudadanía el conocimiento pleno de la lengua inglesa y reafirma las disposiciones que restringen sustancialmente el ingreso al país como inmigrante, a todos aquellos que no son de origen europeo. Se suma a esto un proceso nacionalista con un marcado tono anti-Alemán y anti-Católico generado a raíz de los eventos que eventualmente dan lugar a la Primera Guerra mundial en 1914 (Wiley, 1998). En 1924, nuevamente se dan modificaciones importantes a las leyes de inmigración, esta vez estableciendo claramente cuotas restrictivas de acuerdo al origen de los inmigrantes que desean entrar al país. Restricciones a la inmigración que en la práctica se traducen en que un 95% de los inmigrantes autorizados a entrar al país durante esta época, son de origen europeo.

También comienzan a ser promulgadas una serie de leyes en muchos estados, que comienzan a restringir el uso de otras lenguas que no sea el inglés en programas educacionales públicos. Para el años 1923 un total de 34 estados en el país habrán aprobado leyes restrictivas en relación al uso de otras lenguas que no sea el inglés. También se dan algunos casos excepcionales de defensa legal a favor del bilingüismo, tales como la decisión de la corte suprema en el juicio en 1923 de Meyer vs. Nebraska, en el cual la corte falla a favor del otorgamiento de servicios bilingües en escuelas públicas a niños de origen alemán, no parlantes de inglés. Pero salvo raras excepciones como está, la corriente mayoritaria del país va en una clara dirección hacia el establecimiento de la norma monolingüe dura en inglés y monocultural con un marcado tono etnocéntrico, definiendo la norma dominante.

La llegada de la II Guerra Mundial en 1939, agudiza este proceso nacionalista y continúa una fuerte redefinición de la identidad nacional como una construcción exclusivamente monocultural y monolingüe en inglés que desarticula los avances del bilingüismo desarrollados

en la etapa anterior. El conflicto bélico también trae un marcado tono anti-alemán y anti “extranjero” que caracteriza a este período.

No obstante el fin de este conflicto bélico en 1945 y el comienzo del multilateralismo internacional producto de un nuevo orden internacional emergente de la guerra, reflejado en el establecimiento de Naciones Unidas en 1945 y el comienzo de la Guerra fría en los años que siguen inmediatamente a esto, establecen a los EEUU en una posición de poder y como actor importante en la escena internacional. Esto, trae consigo una conciencia del déficit de conocimientos de lenguas y culturas extranjeras existente en los EEUU a la fecha. Situación que tiene un impacto en las percepciones de la necesidad de desarrollar la educación bilingüe y multicultural, al menos dentro de los grupos de la élite que trabajarán en la política exterior de la emergente potencia. Es así como el Acta de Educación para la Defensa Nacional de 1958 establece, especialmente en las universidades, una serie de mecanismos para el desarrollo de centros de aprendizaje de lenguas extranjeras y centros de estudios internacionales con enfoques regionales destinados a desarrollar conocimientos de lenguas y culturas extranjeras. No obstante esta acta y el grado de conciencia hacia lo multilingüe y lo multicultural que promueve, no tiene un impacto directo en las políticas educacionales masivas a nivel nacional, sino que más bien a niveles de las élites gubernamentales involucradas en el nuevo rol de EEUU como importante actor emergente en el contexto internacional después de la II Guerra Mundial. No obstante la conciencia de esta necesidad de apertura hacia lo cosmopolita emerge como consecuencia del Nuevo rol internacional de este país, también se mantiene la contradicción fundamental de proponer por un lado una inversión a alto costo en la creación de un desarrollo educacional hacia lo multilingüe y multicultural para un grupo especializado y relacionado con lo internacional y la seguridad nacional y por otro lado se mantiene una dirección completamente opuesta a través de reforzar el monolingüismo y la monoculturalidad a niveles de la educación pública de masas. Inclusive para una población que es originariamente

bilingüe. Este contexto contradictorio, es en el cual el naciente movimiento de derechos civiles de los años 1960, en que grupos Chicanos en el suroeste del país comienzan a plantear los derechos lingüísticos como derechos civiles y humanos. Esto dará origen a una nueva apertura y sensibilidad hacia el tema del desarrollo del bilingüismo y la multiculturalidad una vez que en este país se afirma y madura el movimiento de los derechos civiles comenzado por los afro-americanos a mediados de la década de los 1950.

### **Tercera Etapa:** *Derechos lingüísticos como Derechos Civiles*

(Período entre los años 1955 al 1995).

El movimiento de los Derechos Civiles comenzado a mediados de la década de los 1950 trae consigo importantes cambios en las relaciones de poder entre la cultura dominante de origen anglo-sajón y las minorías culturales y lingüísticas de origen no europeo existentes en el país. La decisión de la Corte Suprema *Brown vs. Distrito de Educación* de 1954 es un caso emblemático y trae la desegregación racial en las escuelas. No obstante este movimiento fue liderado en forma importante por el movimiento afroamericano a la cabeza de Martin Luther King con un programa cuyo objetivo principal era dar fin a la segregación racial. Es la presión de los grupos de origen hispano, especialmente chicanos en el suroeste y asiáticos en el área de San Francisco, los cuales ejercen una presión importante y logran crear nuevas condiciones para un cambio hacia la diversidad lingüística en las escuelas públicas del país.

El Acta de los Derechos Civiles aprobada en 1964 que trae consigo la desegregación racial en las escuelas públicas y la creación de la Oficina de los Derechos Civiles comienzan a crear nuevas condiciones también para un cambio lingüístico. Se le suman a esto, nuevos cambios en las leyes de inmigración que se producen en 1965 con la revocación del Acta de Naturalización de 1906 y el fin a la legislación de cuotas que limitaban el ingreso de inmigrantes de origen no-europeo, establecidas en 1924. Este cambio de la ley de inmigración del año

1965 proporcionó un importante impulso al cambio demográfico en el país (Molesky, 1988). Este cambio del panorama demográfico trajo consigo también una presión importante hacia el cambio lingüístico en las escuelas públicas del país que comienzan a ver aumentar en sus aulas, en forma significativa los números de estudiantes de origen latino y asiáticos, no parlantes de inglés.

La revolución cubana en 1959 también tiene un impacto indirecto en este cambio lingüístico ya que grupos de profesionales cubanos llegados al exilio y residentes en el estado de la Florida, crean programas bilingües de muy buena calidad, los cuales son imitados en diferentes partes del país. El programa bilingüe desarrollado en 1963 por la escuela Coral Way en Miami, se convierte en un ejemplo importante a nivel nacional del potencial educativo de los programas bilingües, especialmente para la educación pública de las minorías lingüísticas (Ovando y Collier, 2003). Al poco andar de estos eventos se aprueba el Acta de Educación Bilingüe de 1968, llamada también Título VII, cuyo propósito es establecer mecanismos para la implementación y coordinación a nivel nacional del desarrollo de los programas bilingües que comienzan a emerger en diferentes puntos del país. Lamentablemente esta legislación del año 1968 y que fue la legislación que creará la estructura legal para el bilingüismo durante los próximos 33 años, fue redactada desde su inicio en una forma muy ambigua, que no se consolidó con el tiempo y dejó muchos cabos sueltos durante las tres décadas de su vigencia (Crawford, 2004). La tensión entre una propuesta hacia la educación bilingüe que promovía el Acta de 1968 por parte del gobierno federal versus las legislaciones monolingües establecidas y atrincheradas en las legislaciones locales de muchos estados, requería de un mandato legislativo federal bastante más definitivo del que el Acta de 1968 tenía. Uno de los ejemplos más sobresaliente de la tensión que se vivía entre el gobierno federal respaldando una propuesta bilingüe a través del Acta de 1968 y la resistencia de algunos estados en reafirmar su intención monolingüe, establecidas en sus legislaciones locales, se dio en 1974 con el juicio de

Lau vs. Nichols, en el cual un grupo de 3.000 padres de origen Chino mandarín establecen un juicio en masa en contra del distrito educacional de la ciudad de San Francisco en California. Estos apoderados, basados en el Acta de los Derecho Civiles de 1964 aludieron que sus hijos no estaban recibiendo una educación adecuada en las escuelas públicas de la ciudad de San Francisco. Juicio que tuvo gran relevancia para el movimiento bilingüe al demostrar públicamente como el distrito de una ciudad importante no estaba dispuesto a desarrollar programas bilingües para los estudiantes de origen Chino en sus escuelas públicas, en plena contradicción con una ley federal, como lo era el Acta del 1968. Controversia legal que eventualmente fue llevada a la Corte Suprema del estado de California la cual decidió en contra del movimiento bilingüe. Decisión que eventualmente será revertida por la Corte Suprema a nivel nacional (federal) la cual forzó un mandato bilingüe al estado de California y por ende al distrito escolar de la ciudad de San Francisco, que fue obligado por ley a establecer, programas bilingües en lengua china (mandarín) en las escuelas públicas de la ciudad.

No obstante el fallo de Lau vs. Nichols se convierte en una decisión emblemática en la lucha de poder entre el gobierno federal y los estados en relación al tema bilingüe, esta tensión continua en los años subsiguientes y el gobierno federal continua teniendo que presionar a diferentes estados y distritos escolares que resisten la idea del bilingüismo con diferentes grados de intensidad y formas veladas o abiertas de oposición al tema. Es así como la legislación llamada Aplicación Remedial de Lau es establecida en 1975 y las recomendaciones de Castañeda en 1981, vienen a reforzar la posición del gobierno federal. Ambos mandatos legales son establecidos para delinear claramente las responsabilidades específicas que por ley los estados deben implementar como parte del cumplimiento del Acta Bilingüe de 1968. En un avance lento pero seguro el péndulo se desplaza, durante esta época, en la dirección de reafirmar los programas bilingües a nivel nacional. La década entre el 1985 y 1995 ve un constante desarrollo y aumento de programas bilingües en español, vietnamita, chino y otras

lenguas relevantes para comunidades étnicas en diferentes puntos del país. Pero no obstante el avance de estos programas establecidos en esa época, la segunda década de los 1990 traerá el aumento de la oposición a ellos como parte de un contexto de cambios demográficos que comienzan a afectar a algunos estados en los cuales se comienza a crear un fuerte movimiento antiinmigrante. Especialmente hacia indocumentados de origen Latino provenientes de Centroamérica y México. Contingente de inmigrantes indocumentados, que se hace cada vez más notorio en la década de los 1990.

**Cuarta Etapa:** *Desde un desmantelamiento sistemático comenzado a las finales de los 1990 al leve renacer de hoy. (Período entre finales de los años 1990 al presente).*

Durante la década de los 1990 éste país vivió el cambio migratorio y demográfico más significativo de su historia. Se estima que 10 millones de inmigrantes legales entraron a través de sus fronteras. Sumado a esto se estima que la cifra de inmigrantes indocumentados alcanzó en esa misma década un número estimado a los 14 millones de habitantes. A diferencia de la otra gran oleada de inmigrantes que llegaron a este país en 1908 la cual estuvo constituida en un 95% de origen europeo, la gran ola migratoria de los 1990, dado los cambio en la política migratoria del 1965, estuvo compuesta en un 95 % de personas de origen no-europeo. Siendo la inmigración legal de origen Latino Americano en un 70%, 20% asiática, 5% Africana y sólo 5% Europea. Se estima que un 90% de la inmigración de indocumentados que cruzaron la frontera en forma ilegal durante esta época, provienen de origen Latinoamericano.

La transformación demográfica hacia un cambio étnico ocurrida en la década de los 1990 fue radical, tanto a nivel de país, así y como notoria en las escuelas y servicios públicos, los cuales en muchos sentidos se vieron agobiados por esta transformación. Este cambio demográfico, inesperado en muchos sentidos (especialmente en relación a la masa indocumentada) trajo consigo también grandes desafíos y reacciones de descontento y malestar entre muchos grupos al interior del país. Es así como 1994 la Proposición 187 que

corta servicios de salud y educación a inmigrantes indocumentados es aprobada en California por una amplia mayoría electoral. No obstante que más tarde algunas de las medidas draconianas que propone serán revertidas, el proceso anti-inmigrante que simbólicamente representa este hecho, seguirá aumentando a partir de ese punto. Situación que al poco andar trae a California la proposición 227 de 1998 que también es aprobada por amplia mayoría y corta de raíz la educación bilingüe en ese estado. No obstante el desarrollo que la Educación bilingüe se estaba consolidando en muchas partes del país, la proposición 227 que en 1998 comienza a dismantelar por completo la educación bilingüe desarrollada en California por 33 años desde la promulgación del acta bilingüe en 1968, tiene un impacto negativo muy fuerte, también a nivel nacional.

Al poco andar una proposición anti-bilingüe, inclusive más dura que la de California, también es sometida a votación popular y aprobada por amplia mayoría en el estado de Arizona en el año 2000. La proposición 203 en Arizona pasa a ser la segunda legislación estatal que corta de raíz el financiamiento y da inicio al dismantelamiento completo de los programas bilingües a nivel estatal en el estado de Arizona. Ambas legislaciones restrictivas de la educación bilingüe tanto en California así como en Arizona requieren a sus estudiantes aprender la lengua inglesa en el plazo de un año. Para lo cual Arizona reafirma este mandato aprobando en el 2006 una legislación adicional que reafirma esta disposición a través de la implementación de programas mandatorios de inmersión total<sup>(2)</sup> en lengua inglesa. En el año 2002 es estado de Massachusetts pasó una legislación ambigua, la cual no obstante prohíbe la educación bilingüe, deja espacio para los programas de educación lingüística dual <sup>(3)</sup>.

Dando con esto otro golpe mortal a nivel práctico y simbólico al desarrollo del bilingüismo a nivel nacional.

Sumado a esto, los acontecimientos terroristas del 11 de Septiembre del 2000 cristalizan con gran intensidad este período de desconfianza hacia todo lo "foráneo" que se venía dando

desde mediados de la década del 1990. El 11 de septiembre del 2000 significó la aprobación de muchas leyes de seguridad nacional que bordean lo xenofóbico y la vigilancia del estado. Esto al punto que ciertos grupos de derechos civiles no han dudado de clasificar estas medidas como un grave peligro a las libertades fundamentales de una democracia. La guerra en Iraq, aprobada por una amplia mayoría del congreso como reflejo de la opinión pública, muestra muy claramente esta etapa de desconfianza a todo lo foráneo. Situación que por supuesto, también tiene un impacto muy negativo en contexto de la educación bilingüe, identificada desde siempre como un apertura cultural hacia el incorporar lenguas, culturas y visiones de vida más allá de las fronteras nacionales.

Los duros dos golpes de las proposiciones 227 en California y 203 en Arizona, más otras legislaciones anti-bilingües de menor envergadura que se comienzan a dar en otros estados como Massachussetts en la década del 2000, vienen a reafirmar el contexto del llamado “último clavo en el ataúd de la educación bilingüe norteamericana a nivel nacional”, el cual es martillado por el gobierno Republicano del presidente George W. Bush con la firma del acta de Ningún Niño Dejado Atrás (No Child Left Behinf) (NCLB) en 2001. NCLB refuerza nuevamente por completo una visión totalmente monolingüe y monocultural para la educación norteamericana a nivel nacional al mismo tiempo que procede a derogar el Acta Bilingüe de 1968. Poniendo término con esto a la legislación bilingüe más importante que proporcionó el marco jurídico a esta perspectiva educacional a nivel nacional durante 33 años. Tiempo durante el cual algunos programas bilingües hicieron una importante contribución a la educación de las minorías lingüísticas de este país. Indudablemente que hubieron muchos errores y desafíos sin resolver, como en todos proyecto de la magnitud del que se llevo a cabo por tres décadas. Pero el tratar de borrar la EB del mapa educacional de los EEU a nivel nacional, es una mediada que tampoco ha contado con el aplauso de muchos sectores.

## **Conclusión.**

Claramente, el tema de la educación bilingüe en los EEUU es y ha sido un tema controversial respecto al cual no ha habido un consenso definitivo respecto a su contribución tanto fuera como al interior de las comunidades étnicas, culturales y lingüísticas a las cuales estos programas están destinados a servir. No obstante este es un país esencialmente multicultural y multilingüe dada la gran variedad de los flujos migratorios que lo han formado. Por tanto la resistencia hacia una cultura dominante que niegue estas características de diversidad, se enfrenta y se ha enfrentado con una oposición importante y creciente. Especialmente en la medida que se sigue produciendo un cambio demográfico, tan radical como el que ha estado ocurriendo en las dos últimas décadas.

Es claro que los desafíos para organizar programas bilingües coherentes y efectivos ha sido enorme y al igual que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos indígenas en Latinoamérica, la EB en los Estados Unidos también ha tenido que lidiar con las contradicciones internas que estas propuestas educacionales han producido al interior de las comunidades étnicas a las cuales estos programas están destinados a servir. Claramente no hay un consenso definido ni un apoyo mayoritario absoluto, tanto al interior como fuera de las comunidades étnicas en relación al posible aporte de LA EB como una alternativa educacional valiosa en las escuelas públicas del país. Esto quedó claramente demostrado en el voto en favor de las proposiciones 227 en California y 203 en Arizona las cuales desmantelaron la EB, con un importante aporte del voto hispano y el de otras minorías culturales y lingüísticas que apoyaron la idea de votar en favor de eliminarla como alternativa educacional viable.

Comunidades que en gran medida también han tenido y siguen teniendo una importante implicancia en el posible desarrollo o restricción de la EB en las escuelas públicas de este país.

Por otro lado, el panorama actual y el futuro de la educación bilingüe y multicultural en este país están clara y directamente relacionado con el alto grado de globalización del contexto socio-económico y político del nuevo milenio en que vivimos y del rol que este país tiene como actor principal en este contexto. Entorno global respecto al cual las generaciones jóvenes de este país, especialmente aquellas con estudios post-secundarios, están totalmente al día y conscientes de que sólo será posibles para ellos el tener una posición de liderazgo global si desarrollan destrezas lingüísticas y culturales adecuadas a los nuevos contextos cosmopolitas y globales en que viven.

Por tanto en la actualidad una serie de programas llamados de Inmersión Lingüística Dual, que son una forma alternativa de hacer educación bilingüe, se están desarrollando cada día con más y mayor interés en la medida que promueven el conocimiento de otras lenguas y culturas como partes del mundo global. Esto en una época en que hay un notorio aumento en el interés entre la gente joven hacia los acontecimientos, lenguas y culturas del mundo que los rodea. Situación claramente diferente a la existente en etapas históricas anteriores.

Por otro lado también es muy importante señalar que la globalización ha creado tremendas tensiones entre movimientos que van en dos direcciones; una de apoyo e interés en lo cosmopolita y lo global que tienden a incluir a sectores más afluentes, educados y con mayor acceso a un mundo más cosmopolita, y por otro lado movimientos que van en una dirección totalmente contraria y xenofóbica hacia la desvalorización de todo lo foráneo y la reafirmación con tintes fundamentalistas de sólo lo local como lo valido. Sumado a esto, la llegada de un cambio demográfico y una crisis económica que ha desplazado mucha fuentes de trabajo hacia países del tercer mundo, especialmente hacia China, también ha creado fuertes desconfianzas xenofóbicas entre grupos que han visto sus fuentes de trabajo desplazadas hacia otras partes del planeta, mientras ellos han quedado en el desempleo.

Indudablemente que este país está viviendo muy fuertemente esta tensión contradictoria entre estas dos fuerzas en conflicto generadas por los procesos de globalización. Esto se reflejada especialmente en la actual discusión respecto a su política de inmigración la cual incluye a grupos que por un lado presionan por la consolidación de acuerdo internacionales, de integración política y económica y por otro lados también incluye a grupos xenófobos que reniegan de todo lo foráneo y proponen la creación de una muralla en sus fronteras, especialmente con México.

Para mí, como profesor bilingüe y multicultural con 10 años en la docencia universitaria en contacto directo con las generaciones jóvenes de este país, veo con gran optimismo el futuro de la educación bilingüe y multicultural. Claramente éste es un tema que no va a desaparecer de este país, muy por el contrario, hay un claro aumento en el interés en esta área educacional dado el importante contexto global en que vivimos y los orígenes multilingües de este país. Será cosa de poco tiempo para ver nuevamente emerger la llegada de un contexto socio-político y jurídico que va a dar estructura y organización a la educación bilingüe que en este país tiene una larga tradición y que no va a ser borrada fácilmente de un país compuesto por tanta diversidad lingüística y cultural. Yo estoy convencido que la EB no va a ser borrada fácilmente de un país cuyas generaciones jóvenes han comenzado a (re)definir una nueva forma de identidad cultural y lingüística en medio de importantes cambios paradigmáticos que se están moviendo entre una visión local y etnocéntrica hacia una visión más cosmopolita definida en el contexto global del segundo milenio en que vivimos. Claramente éste cambio paradigmático no ha llegado aún, pero ciertamente llegará.

#### **Notas adicionales:**

(1) Cabe destacar que la definición del concepto de Educación Bilingüe (EB) que se utiliza en los EEUU para definir este campo de acción educacional, que en Latinoamérica se denomina Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es un elemento importante a considerar, ya

que efectivamente hay una tendencia a dar un enfoque mayoritariamente lingüístico a toda la problemática que esta área de estudio trae consigo. Área de estudio que indudablemente tiene muchas más variables interculturales y socio-políticas de las que un término exclusivamente lingüístico le posibilita problematizar. Prueba del enfoque predominantemente lingüístico que esta área tiene en los EEUU, es que en muchas universidades norteamericanas los programas bilingües no están basados en escuelas de educación, ni de ciencias sociales (antropológicas o sociológicas), sino más bien en escuelas de lingüística.

(2) Los programas de Inmersión Total están basados en la participación de los alumnos en entornos educacionales en los cuales sólo el uso de la lengua inglesa es permitido.

(3) Los programas de Educación Lingüística Dual se basan en un formato de instrucción en que mitad del día las clases son en inglés y la otra mitad en la lengua de objetivo (español, vietnamita, chino-mandarín, etc.) Una característica que los diferencia de los programas bilingües es que en estos programas la mitad de los alumnos no son hablantes nativos de la lengua objetivo, sino nativos parlantes de inglés. Esta mezcla balanceada de 50% de estudiantes provenientes de diferentes lenguas nativas (inglés y la lengua de objetivo) y la instrucción consistente en un 50% del tiempo en cada una de las lenguas participantes en el programa específico, ha mostrado resultados muy positivos en términos de aprendizaje de ambas lenguas y contextos culturales por parte de ambos grupos de estudiantes participando en ellos. Estos programas que demostrando gran efectividad, en muchos sentidos se han convertido en programas de elite al necesitar dos profesores en cada clase, un curriculum bilingüe y materiales de instrucción en ambas lenguas. Por razones obvias, los distritos escolares de bajos recursos, que son los que incluyen a la gran mayoría de niños de origen inmigrante, no tienen la posibilidad de establecer estos programas.

## BIBLIOGRAFÍA

Crawford, J. (2004). *Educating English Learners* (5ed.). Formerly Bilingual Education, History, Politics and Practice. Los Angeles, CA: Bilingual Services Press.

Díaz-Soto, L. (2007) *Dropout Rates*. The Praeger Handbook of Latino Education in the U.S., pp.106-108. Westport; CT: Praeger.

Deyhle, D., & Swisher, K. (1997). *Research in American Indian and Alaskan Natives education. From assimilation to self-determination*. Review of Research in Education (22) pp. 113-194.

Grosjean, J. (1982). *Life with Two Languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, L. (2002). *American Indians*. Family Field Guides, New York: Workman Publishing

Gandara, P & Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Gandara, P., Losen, D., et al., (2010). *Forbidden Language: A Brief Story of US Language Policy*. In Gandara & Hopkins (eds.) *Forbidden Language*. New York: Teachers College Press.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. New York: Basic Books.

King, K. (2000). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kloss, H. (1998). *The American bilingual tradition*. Rowley, MA: Newbury House.

(Originally published in 1977)

- Krashen, S.D. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- López, L.E. (2008). *Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America*. In Hornberger, Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents. New York: Palgrave-Macmillan.
- Ortiz, P. (2009a). *Indigenous knowledge, education and ethnic identity: An ethnography of an intercultural bilingual education program in a Mapuche schools in Chile*. cken, Germany: VDM-Verlag.
- Ortiz, P. (2009b). *Indigenous Knowledge and Language: Decolonizing Culturally Relevant Pedagogy in Chile*. Canadian Journal of Indigenous Education, Vol. 32 (1), pp. 93-114. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Ovando, C. (2003). *Bilingual Education in the Unites States: Historical Development and Current Issues*. Bilingual Research Journal, 27 (1) pp. 1-24.
- Molesky, (1988). *Understanding the American Linguistic Mosaic: A historical overview of language maintenance and language shift*. In MacKay & Wong (eds.), Language Diversity: Problems or Resources? pp. 29-68. Cambridge, MA: Newbury House.
- Ovando, C., Collier, V., & Combs, M., (2003). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural contexts* (3rd. ed). Boston: McGraw-Hill.
- Sherzer, J. (1992). *A Richness of Voices*. En A.M. Josephy, Jr. (Ed.), America in 1942: The world of the Indian peoples before the arrival of Columbus (pp. 251-275). New York: Alfred A Knopf.

Wiley, T.G. (1998). *The imposition of World I era English-only policies and the fate of Germans in North America*. In T. Ricento & B. Rurnaby (Eds.), *Languages and policies in the United States and Canada: Myths and realities* (p. 214-241). Mahawah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Wiley, T.G. (2002). *Accesing language rights in education: A brief history of the U.S. context*. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 39-64).