

Tipo: Artículo original – **Sección:** Temática variada

Minorías, lengua y educación en la era de la «superdiversidad»

Minorities, Language, and Education in the Age of "Superdiversity"

Stephen May

*Te Puna Wānanga, Universidad de Auckland,
Auckland – Nueva Zelanda.*

<https://orcid.org/0000-0002-4490-5093>

e-mail: smay001@uoa.auckland.ac.nz

Recibido: 14/6/2025
Aprobado: 17/11/2025

RESUMEN

Como resultado de las políticas del nacionalismo, un elemento central de la organización del Estado-nación moderno es la preocupación por el establecimiento y mantenimiento de políticas públicas monolingües, generalmente mediante una única "lengua nacional" y, con mayor eficacia, mediante la educación. Sin embargo, esta preocupación por la homogeneidad lingüística contrasta marcadamente con el auge de la "superdiversidad" étnica y lingüística en las últimas dos décadas. La superdiversidad, impulsada por el rápido aumento de la migración y la transmigración, se refleja con mayor claridad en la expansión exponencial del multilingüismo entre las poblaciones de las grandes conurbaciones de todo el mundo. Este capítulo se basa en el exhaustivo y aún muy útil marco de políticas lingüísticas de Churchill (1986), la noción de superdiversidad de Vertovec (2007) y la noción de diversidad compleja de Kraus (2012, 2024), para analizar las respuestas de los Estados-nación a la oferta de educación lingüística para minorías etnolingüísticas, incluyendo pueblos indígenas, minorías nacionales y minorías étnicas. Este análisis se contextualiza en relación con el auge de la superdiversidad lingüística a nivel mundial, junto con su uso como marco teórico, para examinar si proporciona una base útil para repensar los Estados-nación de forma más plurilingüe.

Palabras clave: política lingüística; pueblos indígenas; minorías nacionales; minorías étnicas; homogeneidad lingüística; monolingüismo; multilingüismo; superdiversidad.

ABSTRACT

As a result of the politics of nationalism, a central element of modern nation-state organization is the concern with establishing and maintaining monolingual public policies, typically through a single "national language" and, most effectively, through education. However, this concern with linguistic homogeneity stands in marked contrast to the rise of ethnic and linguistic "superdiversity" over the past two decades. Superdiversity, driven by the rapid increase in migration and transmigration, is most clearly reflected in the exponential expansion of multilingualism among populations in major conurbations worldwide. This chapter draws on Churchill's (1986) comprehensive and still highly useful language policy framework, Vertovec's (2007) notion of superdiversity, and Kraus's (2012, 2024) notion of complex diversity, to analyze nation-state responses to the provision of language education for ethnolinguistic minorities, including indigenous peoples, national minorities, and ethnic minorities. This analysis is contextualized in relation to the rise of linguistic superdiversity globally, along with its use as a theoretical framework, to examine whether it provides a useful basis for rethinking nation-states in more plurilingual terms.

Keywords: language policy; indigenous peoples; national minorities; ethnic minorities; linguistic homogeneity; monolingualism; multilingualism; superdiversity.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20250703b-A1>

BIBLID: 2707-1642, 7, 3, pp. 3-28

Editor responsable: Valentina Canese. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Asunción - Paraguay.

Introducción

Si, a pesar de la evidencia de nuestros sentidos, aceptamos la premisa de que nosotros o nuestros antepasados creamos el Estado, entonces también debemos aceptar su implicación: que nosotros o nuestros antepasados podríamos haber creado el Estado de otra forma, si hubiéramos elegido; quizás también, que podríamos cambiarlo si así lo hubiéramos decidido colectivamente. J.M. Coetzee: *Diario de un mal año* (2007, p. 3).

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, marcado por la transmigración, el transnacionalismo y la aparente porosidad de las fronteras nacionales (Blommaert, 2010; Eriksen, 2014; Held et al., 1999). Estas fuerzas globalizadoras, y su propensión a incrementar la diversidad demográfica —y, por extensión, lingüística— dentro de los Estados-nación existentes, han sido descritas acertadamente por el sociólogo británico Steven Vertovec (2007, 2019) como el advenimiento de la «superdiversidad». Este fenómeno, más evidente en las principales áreas urbanas del mundo, se ejemplifica en los repertorios multilingües dinámicos, complejos y fluidos de los migrantes y transmigrantes en estos contextos. Junto con sus intersecciones con el crecimiento exponencial y la influencia del inglés como lengua mundial actual (de Swaan, 2001; Van Parijs, 2011) —o, más precisamente, la proliferación de variedades localizadas del inglés en todo el mundo (Galloway y Rose, 2015; May, 2025)—, la creciente visibilidad de estos repertorios multilingües (urbanos) ha sido aclamada como un contrapunto potencial, y un desafío, al imperativo de homogeneidad lingüística pública que sigue sustentando la organización de los estados-nación modernos (Arnaut et al., 2016, Blommaert, 2013; Heller, 2011; Pennycook, 2010).

Y, sin embargo, la participación en la vida política y social moderna —a pesar del auge de la globalización y la superdiversidad— sigue definiéndose principalmente por las exigencias de la ciudadanía nacional, de lo que significa ser ciudadano de un Estado-nación en particular. Un requisito clave y continuo de la ciudadanía nacional es el compromiso con una lengua nacional (o, más raramente, con varias lenguas nacionales) como demostración visible y continua de la integración política y social de sus miembros. De hecho, la ciudadanía en los Estados-nación modernos está invariablemente vinculada a, al menos, cierto conocimiento y dominio de la(s) lengua(s) nacional(es) requerida(s), como indicador clave o indicador representativo del compromiso cívico y nacional más amplio (Bauman y Briggs, 2003; May, 2017a).

Como he argumentado extensamente en otros lugares (May, 2012a, 2016, 2021; véase también Gramling, 2016), la valorización de las lenguas nacionales como un indicador clave tanto de la identidad nacional como de la ciudadanía es un fenómeno histórico relativamente reciente: producto de la política del nacionalismo que, según la mayoría de los comentaristas, se originó en Europa en el siglo XVIII a través de la Revolución Francesa, y desde entonces se ha extendido por todo el mundo (Gellner, 1983; Hobsbawm, 1990; Kedourie, 1960). Este movimiento se basa en la noción de congruencia entre el Estado-nación. La congruencia entre el Estado-nación sostiene que los límites de la identidad política y nacional deben coincidir. La visión aquí es que las personas que son ciudadanas de un estado en particular también deberían, idealmente, ser miembros de la misma colectividad nacional. Y si han de ser de la misma nacionalidad, también deberían, por extensión, hablar la misma lengua *nacional*. El resultado

final del nacionalismo moderno, desde esta perspectiva, es el establecimiento de un Estado-nación étnicamente excluyente y culturalmente homogéneo, representado idealmente por una lengua nacional a la que todos deben adherirse.

La homogeneidad lingüística nacional se logra con mayor frecuencia mediante los procesos gemelos de *legitimación* e *institucionalización* (May, 2012a). En este contexto, se entiende por legitimación el reconocimiento formal otorgado a la lengua por el Estado-nación, generalmente mediante la bendición constitucional o legislativa de su carácter oficial. Como observa Bourdieu en relación con Francia, por ejemplo: «la langue officielle a partie liée avec l'État» (Bourdieu, 1982, p. 27), la lengua legítima (o estándar) se convierte en un brazo del Estado. La institucionalización, quizás la dimensión más importante, se refiere al proceso mediante el cual la lengua llega a ser aceptada o «dada por sentada» en una amplia gama de ámbitos o contextos sociales, culturales y lingüísticos, tanto formales como informales.

¿Cómo se logró esto? Principalmente a través de la maquinaria política de estos nuevos estados europeos emergentes, donde la educación de masas desempeñó un papel central (Anderson, 2016; Gellner, 1983). La combinación de legitimación e institucionalización logra no solo el objetivo central de la homogeneidad lingüística, sino también su inevitable corolario: la devaluación, disminución y exclusión de otras variedades lingüísticas (competidoras). Estas últimas variedades lingüísticas son, en efecto, *posicionadas* por los estados-nación modernos como lenguas de menor valor político. Como observa Bourdieu (1991, p. 54; cursiva en el original) sobre este proceso, nuevamente en relación con Francia: “medidas de facto con el estándar único de la lengua 'común', se las considera deficientes y se las arroja a la oscuridad exterior de *los regionalismos*”. En consecuencia, las lenguas nacionales han llegado a asociarse inextricablemente con la modernidad y el progreso, en particular a través de su institucionalización educativa. De hecho, como argumenta Gellner (1983), una cultura lingüística bien definida, sancionada educativamente y unificada llegó a considerarse un prerrequisito para la modernidad, una base de legitimidad política y un medio para una identidad cultural compartida. Mientras tanto, sus contrapartes lingüísticas minorizadas, menos afortunadas, se han asociado (convenientemente) con la tradición y la obsolescencia. A menudo, estas últimas también se construyen específicamente como *obstáculos* para el proyecto político de construcción de la nación, como amenazas a la *unidad* del Estado (May, 2017b).

Esta “ideología del desprecio” (Grillo, 1989) dirigida por el Estado hacia otras variedades lingüísticas las construye, por lo tanto, como de escaso valor lingüístico, social o utilitario; como reliquias o vestigios de formas antediluvianas y premodernas de comunalismo, en efecto. Dichas variedades lingüísticas podrían quizás ser toleradas de manera continua (solo) en el ámbito privado/familiar, pero ciertamente no como lenguas públicas o de comunicación más amplia. No es sorprendente, quizás, que los hablantes de estas variedades lingüísticas social y políticamente *minorizadas* hayan tendido así a cambiar a la(s) lengua(s) nacional(es) dominante(s), a menudo volviéndose monolingües en esta última con el tiempo, dada la aparente asociación de la lengua nacional con la modernización, la inclusión cívica y la movilidad social. Como lo resume Nancy Dorian: “es el concepto de Estado-nación, junto con su lengua oficial estándar... lo que en los tiempos modernos ha representado la mayor amenaza tanto para las identidades como para las lenguas de las pequeñas comunidades [minoritarias]” (1998, p. 18). Florian Coulmas observa, de forma aún más sucinta, que «el Estado-nación, tal como ha evolucionado desde la Revolución Francesa, es el enemigo natural de las minorías» (1998, p. 67). En resumen, estos procesos garantizaron que tanto las lenguas nacionales como las minoritarias surgieran literalmente *de* las políticas de formación del Estado europeo, y no, como a menudo suponemos, al revés (Billig, 1995).

La llegada de la superdiversidad lingüística desafía, al menos potencialmente, esta preocupación constante por la homogeneidad lingüística, en particular en relación con la marginación asociada de los hablantes de lenguas no dominantes en los estados-nación modernos. Sin embargo, al enfatizar la pluralidad de repertorios multilingües individuales (urbanos), la superdiversidad lingüística también problematiza simultáneamente el reconocimiento de los grupos lingüísticos distintivos per se, junto con los derechos y el reconocimiento lingüísticos asociados para dichos grupos (Arnaut et al., 2016; Blommaert, 2013; Pennycook, 2010; Pennycook y Otsuji, 2015). Quienes defienden la superdiversidad lingüística afirman que los repertorios multilingües individuales son ahora demasiado complejos y fluidos para ser agrupados en comunidades lingüísticas definibles. Esto, a su vez, problematiza inmediatamente para ellos los derechos y reclamos de educación lingüística asociados, por ejemplo, con las minorías nacionales y los hablantes indígenas que han estado históricamente asociados con territorios específicos, así como con los migrantes/transmigrantes más recientes (Makoni, 2012; Wee, 2010, 2018, este volumen).

Es en este marco dinámico y controvertido donde se sitúa el presente capítulo. A continuación, abordo las reivindicaciones de derechos y las diversas respuestas políticas que los Estados-nación (pueden) adoptar hacia las minorías lingüísticas en relación con la oferta educativa en sus lenguas minorizadas. Como se verá claramente, debido a la constante preocupación por la homogeneidad lingüística, la mayoría de los Estados-nación siguen negándola, o al menos la facilitan mínimamente. Esta discusión se contrasta con los debates actuales sobre el creciente impacto de la superdiversidad (lingüística) y si este fenómeno pudiera ayudarnos a repensar la presunción y la prevalencia de la homogeneidad lingüística en los Estados-nación modernos.

Definición del estatus de minoría lingüística

Cualquier debate sobre minorías lingüísticas y cualquier derecho —como el derecho a la educación lingüística— atribuible a ellas presupone inmediatamente quiénes podrían conformar dichos grupos. Sin embargo, definir la condición de minoría lingüística es un proceso complejo y solo puede abordarse sensatamente en relación con una comprensión profundamente contextualizada de lo que cualquier relación entre una minoría y una lengua mayoritaria podría comprender en cada contexto (nacional), incluyendo, fundamentalmente, cualquier cambio a lo largo del tiempo.

Dicho esto, se pueden establecer algunos parámetros generales de forma tentativa. Se acepta comúnmente, por ejemplo, que la distinción entre lenguas minoritarias y mayoritarias no se basa principalmente en el número (menos = minoría; más = mayoría), aunque el número es inevitablemente un factor a considerar. Más bien, la distinción entre lengua mayoritaria y minoritaria puede describirse mejor en relación con las diferencias de estatus, poder, influencia y derechos entre las lenguas y sus hablantes.

Los hablantes de lenguas mayoritarias —ejemplificados con mayor frecuencia por las lenguas nacionales— tienen más de cada una, mientras que los hablantes de lenguas minoritarias tienen menos. Las lenguas mayoritarias/nacionales son muy valoradas. Se ven reforzadas por políticas lingüísticas territoriales o estatales de larga data, que permiten su uso institucional en dominios lingüísticos formales/públicos, como el derecho, la educación y la administración pública. En consecuencia, dichas lenguas se asocian con el alcance comunicativo y una mayor movilidad social. Las lenguas minoritarias se construyen en términos opuestos. Se asocian con mayor frecuencia con un uso y una utilidad atenuados. Esto se debe a que las políticas territoriales o estatales han tendido a limitarlas a dominios privados

de bajo estatus (por ejemplo, la familia, la comunidad), un proceso denominado en sociolingüística como diglosia (May, 2014), y, por lo tanto, también se la considera de poco valor continuo. Como resultado, muchos hablantes de lenguas minoritarias eventualmente "cambian" a hablar la lengua mayoritaria para "salir adelante", prescindiendo de la lengua minoritaria al hacerlo.

Este proceso de asimilación lingüística es más evidente en la adquisición de lenguas nacionales, el resultado del imperativo de homogeneidad lingüística pública en los estados-nación modernos, discutido anteriormente. Sin embargo, también es una fuerza creciente en la creciente adopción del inglés como lengua internacional y su expansión relacionada como lengua principal de instrucción educativa, particularmente en contextos donde (todavía) no se habla ampliamente (Selvi y Galloway, 2025).

Los analistas sociolingüísticos y de teoría política están profundamente divididos respecto a las causas y/o necesidades de estos procesos de asimilación lingüística. Algunos argumentan su voluntarismo e inevitabilidad: un proceso de elección racional basado en los imperativos de la movilidad social y económica individual (Brutt-Griffler, 2002; de Swaan, 2001; Edwards, 2010; Van Parijs, 2011). Otros los interpretan como procesos innecesarios de asimilación lingüística inducidos por la sociedad, que a lo largo del tiempo resultan en desventajas lingüísticas y sociales más amplias, así como en discriminación para las minorías lingüísticas, tanto individual como colectivamente (Ives, 2010; Kymlicka, 1995; May, 2023; Skutnabb-Kangas, 2000). Sin embargo, el quid de la cuestión sigue siendo si las minorías lingüísticas pueden identificarse como tales en primer lugar y, de ser así, si deberían gozar al menos de algunas de las protecciones que los hablantes de lenguas mayoritarias disfrutaban y dan por sentadas, incluyendo, fundamentalmente, la posibilidad de seguir utilizando sus lenguas de elección (históricamente asociadas). Es esta cuestión, aún a menudo controvertida, la que abordaré ahora, trazando así una comprensión sociológica amplia de quiénes podrían constituir potencialmente minorías lingüísticas.

Categorización de las minorías lingüísticas

Desde una perspectiva sociológica, las «minorías lingüísticas» pueden definirse como grupos lingüísticos que constituyen una minoría numérica en un estado determinado y que, además, no son políticamente dominantes (Minority Rights Group, 1997). Esto no implica que las relaciones entre minorías y mayorías sean fijas, ya que son, por definición, relativas y relacionales, y difieren de un contexto a otro, así como a lo largo del tiempo (Eriksen, 2010). No obstante, las minorías lingüísticas suelen caracterizarse por un historial de marginación y/o explotación lingüística, así como social, económica y política más amplia, dentro de los estados-nación (Carens, 2000).

Para establecer algunas distinciones entre estas minorías, a continuación, me baso en los útiles intentos del antropólogo social Thomas Eriksen (2010) de desarrollar una tipología de dichos grupos minoritarios, si bien desde una perspectiva más amplia que la meramente lingüística. Dadas las inevitables limitaciones de las tipologías, cuando procede, también recorro a varias categorizaciones complementarias. A pesar de este intento de categorización más matizada, las siguientes distinciones deben considerarse principalmente como útiles recursos heurísticos, más que como categorías definitivas o exhaustivas. También debe tenerse en cuenta que estos grupos minoritarios no son más homogéneos que cualquier otro grupo y, por consiguiente, reflejan importantes diferencias *intragrupales* e *intergrupales*, junto con un considerable grado de solapamiento.

Pueblos indígenas

El término «pueblos indígenas» se refiere a grupos aborígenes políticamente no dominantes y que no están integrados, o lo están solo parcialmente, en el Estado-nación. Entre ellos se incluyen grupos como los maoríes, los samis, los pueblos aborígenes australianos y los isleños del Estrecho de Torres, los nativos americanos, los hawaianos y los inuit. Estos grupos se asocian históricamente con un modo de producción no industrial y un sistema político sin Estado (Minority Rights Group, 1997). Las graves desventajas que enfrentan actualmente muchos grupos indígenas en los Estados-nación modernos son resultado de la colonización y la consiguiente marginación dentro de sus propios territorios históricos. Estos procesos históricos generalmente han conllevado la expropiación de tierras y la destrucción (o casi destrucción) de su(s) lengua(s) y prácticas sociales, económicas y políticas tradicionales. En consecuencia, las principales preocupaciones de los pueblos indígenas son el reconocimiento político y cultural independiente (o, al menos, más autónomo) *dentro* del Estado-nación y, cuando sea posible, la reparación política y económica de las injusticias del pasado.

Estos argumentos han sido articulados con mayor claridad por los pueblos indígenas en diversos foros de derecho internacional, en particular, quizás, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007). Dichos avances internacionales han impulsado, y en ocasiones catalizado, cambios a nivel nacional a favor de los pueblos indígenas, a menudo con un enfoque específico en la extensión de sus derechos y disposiciones en materia de idioma y educación. Dos breves ejemplos bastan en este punto. En Brasil, la adopción en 1988 de una nueva *Constitución* reconoció por primera vez *a los pueblos indígenas de Brasil*, de los cuales hay más de 400.000. El artículo 231 respalda específicamente la organización social, las costumbres, los idiomas, las creencias y las tradiciones indígenas, junto con el derecho de propiedad indígena sobre sus tierras (Brasil, 1996). Dicho esto, el progreso posterior hacia la materialización de los derechos indígenas en Brasil ha seguido siendo muy variable, con una fuerte resistencia constante por parte de los intereses mineros y terratenientes arraigados. Esto fue particularmente evidente en el debilitamiento activo de los derechos indígenas y las protecciones ambientales asociadas con el mandato altamente controvertido del populista de derecha Bolsonaro (Neto y Moreira, 2023; Rapozo, 2021).

Noruega ofrece un ejemplo similar, aunque más exitoso. Tras un siglo de aplicar una estricta política de "noruegización" (léase: asimilacionista) hacia los indígenas sami, sus lenguas y su cultura, Noruega decidió en 1988 revisar su constitución para otorgar mayor autonomía a los sami. Como establecía la enmienda a la Constitución: "Corresponde a las autoridades gubernamentales tomar las medidas necesarias para que la población sami pueda salvaguardar y desarrollar su lengua, su cultura y su vida social". Los efectos de esta nueva enmienda son más evidentes en la región de Finnmark, en el extremo norte de Noruega, donde vive el mayor porcentaje de la población sami. El reconocimiento formal otorgado a los sami condujo al posterior establecimiento de un Parlamento sami en Finnmark en 1989, mientras que la Ley del Idioma Sami, aprobada en 1992, reconoció al sami del norte como su lengua regional oficial. La Ley del Idioma Sami impulsó la promoción formal del idioma en el Parlamento Sami, en los tribunales y en todos los niveles educativos. Además, en 1997 se introdujo un currículo sami independiente en Finnmark, y en el año 2000, el Parlamento Sami asumió la responsabilidad de algunos aspectos del sistema escolar sami, anteriormente controlado por el gobierno central noruego. Estos dos últimos avances, junto con la aprobación de la Ley de Finnmark (2005), han consolidado aún más la autonomía regional y el control indígena de los sami en la zona (Huss, 2017; Spitzer y Selle, 2020).

Minorías establecidas (nacionales o regionales)

Sin embargo, la categoría de «pueblos indígenas» no se extiende, en términos de definición, a grupos como los galeses, catalanes y vascos, quienes tienen una asociación histórica similar con un territorio particular, pero no comparten las características que suelen asociarse con los pueblos indígenas (Darquennes, 2013; Eriksen, 2010). En este sentido, la distinción de Churchill (1986) entre minorías «indígenas» y «establecidas» resulta útil. Churchill argumenta que las minorías «establecidas» e «indígenas» son grupos minoritarios que llevan mucho tiempo establecidos en sus países de origen. Sin embargo, mientras que los pueblos indígenas se caracterizan por una cultura «tradicional» que a menudo se considera contraria a la del grupo mayoritario, las minorías establecidas se caracterizan por un estilo de vida similar al del resto de la sociedad nacional, aunque a veces se quedan atrás en su ritmo de evolución. Por lo tanto, es más probable que las minorías establecidas puedan reivindicar el derecho a conservar su identidad y a respaldar dichas reivindicaciones con poder político.

La noción de "minorías establecidas" también concuerda estrechamente con la categoría de "minorías nacionales" en el derecho internacional y los crecientes derechos que se les atribuyen en la legislación supranacional (May, 2019). Por lo tanto, si bien analíticamente son distintos, debe reiterarse que el posicionamiento de las minorías nacionales y los pueblos indígenas *frente a* la marginación lingüística sigue siendo similar. El filósofo político Will Kymlicka (1995) explicita estas conexiones cuando argumenta que tanto las minorías nacionales como los pueblos indígenas pueden ubicarse útilmente como grupos de personas que conservan una asociación histórica con un territorio particular, pero que han sido objeto de conquista, colonización y/o confederación en ese territorio. Esto ha resultado, argumenta, en su minorización lingüística comparable, y social y política más amplia, a lo largo del tiempo.

Minorías étnicas (urbanas)

A diferencia de los grupos anteriores, que pueden considerarse como poseedores de un derecho histórico sobre un territorio particular, los migrantes modernos comprenden a aquellos que han inmigrado y se han establecido posteriormente en un nuevo país. Por lo general, estos grupos se han concentrado en áreas urbanas (como lo destaca el aumento de la superdiversidad). A menudo descritos como "minorías étnicas", estos grupos pueden conservar elementos de su cultura, idioma y tradiciones, a veces a lo largo de varias generaciones, en la nueva sociedad anfitriona. Sin embargo, su objetivo general históricamente ha sido integrarse en la sociedad anfitriona y ser aceptados como miembros de pleno derecho de la misma. Como tal, las minorías étnicas se han distinguido tradicionalmente de las minorías establecidas/nacionales y los pueblos indígenas sobre la base de que su distinción étnica, cultural y lingüística se manifiesta principalmente en el ámbito privado y, por lo tanto, no es incompatible con su integración institucional en el estado-nación (Kymlicka 1995). En consecuencia, las minorías étnicas no suelen buscar un estatus separado y autónomo dentro del estado-nación, como suelen exigir las minorías nacionales y los pueblos indígenas. Más bien, abogan por una concepción más *plural e inclusiva* de la identidad y la cultura nacionales, que reconoce su contribución e influencia en el desarrollo histórico y contemporáneo del estado-nación anfitrión. Al hacerlo, sin embargo, Estas reivindicaciones también podrían llegar a incluir un mayor reconocimiento público y/o institucional de sus orígenes culturales, religiosos y/o lingüísticos distintivos, es decir, una relación más *recíproca* entre las minorías étnicas y los Estados-nación anfitriones.

Como analizaré a continuación, los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y las minorías nacionales, por un lado, y de las minorías étnicas, por otro, rara vez se relacionan en

contextos académicos o jurídicos. Como señalaron Extra y Gorter (2001, pp. 3-4) hace más de 20 años, en una observación que aún se mantiene vigente:

A pesar de las posibilidades y los desafíos que presenta comparar el estatus de las lenguas minoritarias regionales y de las minorías inmigrantes, sorprendentemente se han establecido pocas conexiones en los ámbitos sociolingüístico, educativo y político. [...] Los contactos entre investigadores y responsables políticos que trabajan con diferentes tipos de grupos minoritarios siguen siendo escasos. [...] En general, observamos paradigmas de investigación disjuntos y círculos de investigadores con muy poco o ningún contacto, aunque podrían aprender mucho unos de otros. [...]

El consiguiente aumento de la superdiversidad, por un lado, junto con una huida generalizada del multiculturalismo como política pública en muchos estados occidentales desde el 11 de septiembre (Banting et al., 2022; Bauböck, 2022; Modood, 2013), por el otro, añade aún más urgencia a la hora de abordar esta disyunción académica y política en curso entre los derechos lingüísticos de las minorías nacionales y étnicas.

A continuación, utilizo el marco de Churchill (1986) para este fin, que, a pesar de su relativa antigüedad, sigue siendo uno de los análisis más completos e informados de su tipo. Churchill describe las seis principales respuestas políticas a las necesidades educativas y lingüísticas de los grupos minoritarios en la OCDE. Si bien sugiere que las diferencias entre las distintas etapas no siempre son claras, intenta la siguiente clasificación (en orden ascendente) según el grado en que dichas políticas reconocen e incorporan sus respectivas culturas e idiomas (minoritarios).

- *Etapas 1 (Déficit de Aprendizaje)* : donde las desventajas educativas que enfrentan los grupos minoritarios se asocian específicamente y peyorativamente con el uso de la lengua minoritaria. En consecuencia, se aboga por una transición rápida a la lengua mayoritaria, se desalienta activamente el uso de la lengua minoritaria y la escolarización se realiza en y mediante la inmersión en la lengua mayoritaria.
- *Etapas 2 (Déficit de Aprendizaje Socialmente Vinculado)* : A veces, pero no siempre, se alcanza simultáneamente con la Etapa 1. Esta etapa asocia la desventaja educativa de un grupo minoritario con la situación familiar. Por lo tanto, se promueven programas adicionales o complementarios que enfatizan la adaptación a la sociedad mayoritaria.
- *Etapas 3 (Déficit de aprendizaje derivado de las diferencias socioculturales)* : más comúnmente asociada con la educación multicultural, esta etapa asume que la desventaja educativa de las minorías surge de la incapacidad de la sociedad mayoritaria —en particular, del sistema educativo— para reconocer, aceptar y valorar positivamente la cultura minoritaria. Sin embargo, un enfoque multicultural no suele incluir un reconocimiento proporcional de la lengua minoritaria.
- *Etapas 4 (Déficit de aprendizaje por privación de la lengua materna)* : Si bien se mantiene vinculada al concepto de déficit, se acepta la necesidad de apoyar la lengua minoritaria, al menos como medida de transición. Por consiguiente, se enfatizan los programas de educación bilingüe de transición, que utilizan una lengua minoritaria en los primeros años de escolarización para facilitar la transición a una lengua mayoritaria.
- *Etapas 5 (Mantenimiento de la Lengua de Uso Privado)* : reconoce el derecho de los grupos minoritarios a mantener y desarrollar sus lenguas y culturas en la vida privada para garantizar que no sean suplantadas por la cultura y la lengua dominantes. Los programas de educación bilingüe de mantenimiento, que imparten la enseñanza en una

lengua minoritaria a lo largo de la escolarización, son la respuesta política más habitual en este caso.

- *Etapas 6 (Igualdad Lingüística)* : la concesión de la plena oficialidad a una lengua minoritaria dentro del Estado-nación. Esto incluiría la impartición de lenguas por separado en diversas instituciones públicas, incluidas las escuelas, y su amplio reconocimiento y uso en diversos ámbitos sociales, institucionales y lingüísticos.

Educación para la mayoría

La etapa 1 representa la asimilación en su forma más cruda. Por razones ya bien conocidas, históricamente ha sido el enfoque predominante adoptado por los estados-nación modernos y los sistemas educativos masivos que estos dieron origen. Estas «políticas lingüísticas unitarias» (Grant, 1997) ignoran o suprimen activamente las lenguas y culturas minoritarias, considerándolas una amenaza tanto para la movilidad social de las minorías como para las instituciones mayoritarias del estado-nación.

Estas políticas tuvieron su apogeo en el siglo XIX, en la cúspide del proyecto nacionalista de construcción de naciones discutido anteriormente, e incluyeron numerosos ejemplos europeos y del "nuevo mundo". Sin embargo, aún vemos ejemplos de este enfoque astringente en la época contemporánea, incluyendo la proscripción desde 1997 del tibetano en el Tíbet controlado por China (Liddicoat y Kirkpatrick, 2020; Roche, 2023) y la prolongada represión del idioma kurdo dentro de Turquía (Dubinsky y Starr, 2022; Sheyholislami, 2023). En este último contexto, las escuelas en kurdo siguen activamente proscritas por el estado turco, y los niños kurdos ni siquiera tienen derecho a estudiar kurdo como materia en la escuela (Skutnabb-Kangas y Fernandes, 2008). Basta decir que los ejemplos del Tíbet y de Turquía sirven para reforzar la conocida observación del sociólogo del nacionalismo Eli Kedourie sobre el vínculo central entre la educación y el nacionalismo estatal: "Según la teoría nacionalista... el propósito de la educación no es transmitir conocimientos, sabiduría tradicional y las formas ideadas por una sociedad para atender a los intereses comunes; su propósito es más bien totalmente político: doblegar la voluntad de los jóvenes a la voluntad de la nación" (1960, pp. 83-84).

Por supuesto, no todas las políticas asimilacionistas son tan abiertamente opresivas, y en los últimos años, ejemplos como estos se han limitado principalmente a estados no democráticos, no occidentales o de reciente formación. Pero los mismos objetivos pueden lograrse con la misma eficacia, o incluso mayor, de forma sigilosa, un proceso que Skutnabb-Kangas (2000) ha descrito como «lingüicidio encubierto». Estas políticas son mucho más evidentes en los estados-nación democráticos occidentales contemporáneos, donde las formas de educación lingüística de «inmersión» o «a la deriva» —es decir, exigir que los hablantes de lenguas minoritarias se eduquen en la lengua dominante, pase lo que pase— siguen promoviéndose y practicándose ampliamente.

Una razón para este continuo apoyo a la educación asimilacionista, además del aparente imperativo de mantener una lengua y una cultura comunes, es la concepción, aún popular, de que el origen familiar del alumnado de minorías étnicas puede ser un obstáculo para su movilidad educativa y social. Este enfoque compensatorio de la educación se corresponde con la Etapa 2 de la tipología de Churchill y no es necesario detenernos aquí, ya que, en efecto, no es más que una forma modificada de asimilación (véanse Shields et al., 2005; Valencia, 2010 para revisiones críticas útiles). Las políticas de educación lingüística que se enmarcan en esta categoría pueden describirse mejor como *compensatorias*; es decir, buscan compensar las supuestas deficiencias del origen familiar del alumnado de minorías para abordar y mitigar el bajo rendimiento académico relativo de muchos alumnos de minorías étnicas en las escuelas.

Uno de los ejemplos más destacados de este tipo de programas, lanzado en 1965 y aún vigente en la actualidad, es el programa preescolar Head Start en EE. UU., dirigido principalmente a niños pobres, negros y latinos de zonas urbanas marginales. El programa más reciente Sure Start (lanzado en 1998) es su equivalente británico.

La Etapa 3 incluye las políticas y programas que se enmarcan en la "educación multicultural", en su definición amplia. La educación multicultural tiene sus orígenes a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, cuando surgió como una respuesta política específica a las demandas de los grupos minoritarios, predominantemente migrantes, de un mayor reconocimiento de su diversidad étnica, cultural, religiosa y lingüística en la educación. La defensa de la educación multicultural está estrechamente relacionada con el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos (Banks y Banks, 2015; May y Sleeter, 2010; Nieto y Bode, 2017) y es más común y prominente en los estados-nación occidentales que históricamente se han considerado "sociedades poliétnicas" (Kymlicka, 1995, 2001, 2007). Estos son, en particular, Estados Unidos, Canadá y, en menor medida, Gran Bretaña y Nueva Zelanda.

A diferencia de las dos etapas anteriores, la educación multicultural reconoce que las desventajas que enfrentan las minorías culturales y lingüísticas son tanto un problema sistémico como personal y/o familiar. En otras palabras, en la educación multicultural vemos el primer atisbo de reconocimiento del papel histórico que la educación ha desempeñado en la devaluación y marginación *institucionalizada* de las minorías dentro del Estado-nación. En respuesta, la educación multicultural ofrece el concepto de «pluralismo cultural», mediante el cual los valores y prácticas culturales de las minorías se reconocen específicamente y se incluyen en el currículo escolar. El objetivo central de este enfoque es proporcionar a los estudiantes de minorías una concepción positiva de su entorno social y cultural para, a su vez, fomentar su mayor éxito educativo.

La defensa de la educación multicultural se basa en la creencia de que el reconocimiento del pluralismo cultural podría lograr un cambio educativo positivo para el alumnado perteneciente a minorías. Sin embargo, con el paso del tiempo, estas afirmaciones han sido consideradas por los críticos como en gran medida ilusorias. Sin pretender repasar la ya abundante literatura sobre las ventajas y desventajas de la educación multicultural, cabe señalar brevemente dos críticas clave que son directamente relevantes para nuestras preocupaciones. La primera se relaciona con el énfasis excesivo de la educación multicultural en *los estilos de vida* en detrimento de *las oportunidades vitales*; en otras palabras, que la educación multicultural exagera la importancia del reconocimiento cultural y subestima, y en ocasiones niega, el impacto de la discriminación estructural (ya sea racial, cultural, religiosa o lingüística) en la vida del alumnado perteneciente a minorías. De hecho, este enfoque puede servir simplemente para *reforzar* las hegemonías culturales y lingüísticas actuales que la educación multicultural se preocupa, al menos en apariencia, por reparar (Hage, 2000; Kalantzis y Cope, 1999; May, 1999).

En consecuencia, desde la década de 1990, los defensores más críticos de la educación multicultural se han distanciado conscientemente de este enfoque inicial en un culturalismo superficial a expensas de preocupaciones materiales y estructurales más amplias, abogando en cambio por un "multiculturalismo más crítico" (May y Sleeter, 2010; Sleeter, 2024; Vavrus, 2015). Como observan Kincheloe y Steinberg (1997), al hacerlo, los multiculturalistas críticos han reconocido que la lógica de gran parte de la retórica multiculturalista anterior no logró "ver las relaciones basadas en el poder entre la construcción de la identidad, las representaciones culturales y las luchas por los recursos" (p. 17). Más bien, se dedicó "a su celebración de la diferencia cuando los problemas más importantes para quienes quedan fuera de la norma blanca, masculina y de clase media a menudo involucran impotencia, violencia y pobreza" (ibid).

A diferencia de los relatos multiculturalistas anteriores, este enfoque más crítico destaca específicamente los efectos persistentes del racismo, junto con sus complejas interconexiones con otras formas de discriminación y desigualdades relacionadas (clase, género, sexualidad, etc.). En este sentido, se articula estrechamente con los principios clave de la teoría crítica de la raza (TCR), aunque esta última sigue centrándose principalmente en las relaciones raciales en Estados Unidos (May y Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). Lo que el multiculturalismo crítico (o la TCR, en realidad) no ha hecho, o al menos no todavía, es ampliar este análisis para incluir una reevaluación crítica del vínculo entre lengua, identidad y educación; algo que ha dejado en manos de los defensores de la educación bilingüe (véase más adelante). Por lo tanto, una segunda crítica clave a la educación multicultural, incluido el multiculturalismo crítico, es su continua renuencia a abordar directamente las cuestiones de discriminación *lingüística* y el mantenimiento continuo de hegemonías lingüísticas particulares tanto en la educación como en el Estado-nación en general.

En contraste, la Etapa 4 de la tipología de Churchill sí reconoce la importancia del vínculo entre lengua, identidad y aprendizaje, aunque, como veremos, de forma casi exclusivamente instrumental. La promoción de programas bilingües transicionales es característica de esta etapa. Dichos programas utilizan una primera lengua minoritaria en las primeras etapas de la escolarización para facilitar la transición del hablante de la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria. De este modo, estos programas reconocen el consenso, ahora generalizado, de la investigación lingüística de que la instrucción en la primera lengua es beneficiosa tanto lingüística como educativamente, y constituye la base más sólida para el posterior aprendizaje de una segunda lengua (Baker y Wright, 2017; May, 2017c). En este sentido, supone un avance significativo respecto a los enfoques anteriores de la educación en lenguas minoritarias. Sin embargo, en otros aspectos más fundamentales, el bilingüismo transicional difiere poco de sus predecesores. Al asumir que la primera lengua (minoritaria) acabará siendo sustituida por una segunda lengua (mayoritaria), el bilingüismo no se considera en sí mismo necesariamente beneficioso, ni para el individuo ni para la sociedad. Esto, a su vez, sugiere que la eventual atrofia de las lenguas minoritarias sigue siendo un objetivo central del bilingüismo transicional. La Ley de Educación Bilingüe de Estados Unidos (1968) ejemplifica las características clave de este amplio enfoque político, que sustentaba la mayoría de los programas de educación bilingüe español/inglés en Estados Unidos hasta principios de la década del 2000.

Churchill argumenta que las Etapas 1 a 4 postulan que los grupos minoritarios deben buscar los mismos resultados sociales, culturales y lingüísticos que los del grupo dominante o mayoritario dentro del Estado-nación. En otras palabras, los objetivos instrumentales de la educación, según los define el grupo dominante, deben ser los mismos para *todos* los demás grupos dentro del Estado-nación. La premisa es, por lo tanto, la incorporación de los grupos minoritarios a la cultura cívica hegemónica del Estado-nación, con una adaptación mínima a las lenguas y culturas minoritarias. Esto, a su vez, es resultado de los principios de organización del Estado-nación, analizados anteriormente. Churchill argumenta que solo en las Etapas 5 y 6 los objetivos y resultados incorporan también los valores culturales y lingüísticos de los grupos minoritarios y, con ello, comienzan a cuestionar el valor de una sociedad monocultural y monolingüe. Ambas etapas asumen que los grupos minoritarios pueden (y deben) mantener su lengua y cultura a lo largo del tiempo, aunque persisten diferencias significativas entre estos dos últimos enfoques de políticas.

Educar para las minorías

La Etapa 5 reconoce la importancia de mantener las lenguas y culturas minoritarias, al menos en el ámbito privado. Para lograrlo, sin embargo, también reconoce que se requiere cierta protección *activa* de la lengua minoritaria para evitar que sea suplantada por la lengua dominante (generalmente, la nacional). Por lo tanto, un enfoque de mantenimiento de la educación bilingüe es la respuesta política más habitual en este contexto. A diferencia de la visión "sustractiva" del bilingüismo que se mantiene en los programas bilingües de transición, un enfoque de mantenimiento considera el bilingüismo como un fenómeno "aditivo" o "enriquecedor" para el individuo. Sin embargo, como su nombre indica, los beneficios culturales y lingüísticos más amplios de mantener una lengua minoritaria también se consideran fundamentales, tanto para los propios grupos minoritarios como para su posterior contribución al estado-nación. En consecuencia, la educación bilingüe de mantenimiento se caracteriza por programas de "inmersión en lenguas minoritarias", donde la instrucción escolar se imparte mayoritaria o exclusivamente en la lengua minoritaria, o programas bilingües, donde dos lenguas (generalmente, una mayoritaria y otra minoritaria) reciben un tiempo de instrucción relativamente igual. Esto garantiza la conservación y el fomento de la lengua minoritaria, dado que la lengua mayoritaria suele ser dominante en la mayoría de los demás ámbitos sociales e institucionales. Existen numerosos ejemplos de programas bilingües de mantenimiento exitosos. Se pueden encontrar en Norteamérica (programas de inmersión en francés y lenguas de herencia en Canadá, y programas de educación bilingüe — predominantemente español/inglés— en EE. UU.); en Europa (incluidos los programas de galés, vasco y catalán) y entre una amplia variedad de grupos indígenas (como los sami en Noruega y Suecia, los maoríes en Nueva Zelanda, los inuit en Canadá y los nativos americanos en Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica).

Por lo tanto, la Etapa 5 enfatiza la importancia de mantener las lenguas minorizadas, así como de vincularlas con el éxito educativo general de los estudiantes minoritarios. Sin embargo, los cambios en la uniformidad lingüística formal del estado-nación no suelen tolerarse en este nivel. De hecho, esto último solo se aborda en la Etapa 6, la etapa de "igualdad lingüística" de la tipología de Churchill. En esta etapa, se adoptan políticas multilingües formales que requieren que el grupo etnolingüístico dominante acomode a los grupos minoritarios y su(s) lengua(s) en todos los dominios compartidos (al menos en teoría); un proceso que se ha descrito en otros lugares como *acomodación mutua* (May, 1994; Nieto y Bode, 2017). Un prerrequisito para esta visión más plurilingüe del estado-nación es la legitimación e institucionalización formal de las lenguas minoritarias tanto dentro del estado como de la sociedad civil. Los ejemplos de este enfoque siguen siendo relativamente escasos, aunque esto no debería sorprendernos. Después de todo, la Etapa 6 desafía directamente el principio de congruencia entre estados nacionales que subyace a la formación de dichos estados, y la derogación de larga data de otras lenguas y culturas (minoritarias) que lo acompaña.

El principio del lenguaje territorial

Cuando ocurre, la concesión de algún tipo de igualdad lingüística a nivel del Estado-nación suele basarse en uno de dos principios organizativos. El primero es el «principio lingüístico territorial», que otorga derechos lingüísticos limitados a un territorio específico para garantizar el mantenimiento de una lengua específica en esa zona (véase Williams, 2008 para una visión general útil). Los ejemplos más destacados de este principio se encuentran en Quebec, así como en Bélgica y Suiza. Tomando este último como ejemplo, la confederación suiza es oficialmente multilingüe en alemán, francés, italiano y romanche, y su multilingüismo

territorial se logra a través de cantones regionales en los que una o más de estas lenguas están oficialmente reconocidas (Stepkowska, 2019). La consecuencia obvia de esto es que muchos suizos no llegan a ser multilingües (Grin, 1999). También existen importantes diferencias de infraestructura entre las cuatro lenguas oficiales. La mayor parte de la población suiza habla alemán (62,6%), aunque hay algunos cantones donde no constituye la lengua dominante. El francés es hablado por el 22,9% de la población, el italiano por el 8,2%, siendo este último dominante solo en un cantón (Ticino). Tres cantones son bilingües (en francés y alemán) y uno es trilingüe (alemán, romanche e italiano). Mientras tanto, el romanche es hablado por solo el 0,5% de la población, aproximadamente 50.000 hablantes, y no constituye una lengua mayoritaria en ningún cantón suizo, lo que lo convierte claramente en el más vulnerable de los cuatro idiomas oficiales. Las consiguientes dificultades de estatus y uso del romanche llevaron a una revisión de la política lingüística suiza para brindarle más apoyo (Berthele, 2021; Grin, 2003). Sin embargo, estos intentos de apoyar aún más el romanche también deben lidiar con la creciente presencia del inglés como idioma adicional en Suiza y los llamados relacionados, sobre todo por parte de la Fundación Nacional Suiza para la Ciencia, para que se convierta en un quinto idioma oficial (Davidson, 2010).

El ejemplo de Suiza pone de relieve que la oficialidad lingüística y el apoyo a los derechos lingüísticos a nivel regional pueden no proteger aún el uso continuado de una lengua, como el romanche, con relativamente pocos hablantes. No obstante, el bilingüismo/multilingüismo oficial basado en el principio lingüístico territorial claramente aborda y, fundamentalmente, *corrige* la subsunción de otras variedades lingüísticas en el ámbito cívico o público. Por lo tanto, ofrece una alternativa clara y contrastada al modelo de Estado-nación monolingüe, aún dominante.

El principio del lenguaje de la personalidad

El segundo enfoque para establecer la igualdad lingüística formal se basa en el principio de personalidad lingüística, que otorga derechos lingüísticos a las personas, independientemente de su ubicación geográfica. Esto proporciona mayor flexibilidad que el principio territorial en la asignación de derechos lingüísticos grupales, aunque también presenta restricciones. La más notable es el criterio de "donde el número lo justifique", es decir, los derechos lingüísticos solo se otorgan cuando se considera que hay suficientes hablantes de una lengua específica para justificar la protección activa de la lengua y el uso conexo de dichas lenguas en el dominio público. Canadá adopta el principio de personalidad lingüística, donde el número lo justifique, en relación con los francófonos fuera de Quebec, a través de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades (1982). Un enfoque similar se adopta en Finlandia con respecto a los hablantes de sueco como primera lengua que viven allí. Los hablantes de sueco pueden usar su lengua en el dominio público en aquellos municipios locales donde hay un número suficiente de hablantes de sueco (actualmente, al menos el 8%) para que estos municipios se consideren oficialmente bilingües.

Con más de 200 variedades lingüísticas habladas en 30 estados y 5 territorios de la Unión, India ofrece quizás el mejor ejemplo de este principio en funcionamiento. Por un lado, hemos visto en India la prolongada promoción del inglés, y más recientemente del hindi, como las lenguas panindias de élite del estado. Por otro lado, existen 18 lenguas reconocidas en India como "lenguas mediales principales", que, además del inglés y el hindi, incluyen 16 lenguas estatales oficiales. La división de los estados de India según criterios fundamentalmente lingüísticos implica que las comunidades lingüísticas locales tienen control sobre sus escuelas públicas y otras instituciones educativas. Esto, a su vez, garantiza que la lengua materna de la zona se utilice como lengua de instrucción en las escuelas estatales (Daswani, 2001). De hecho,

las escuelas con idiomas regionales dominantes representan el 88% de todas las escuelas primarias en India (Mohanty y Panda, 2017). Pero no solo eso, la Constitución de la India (Artículo 350A) exige que todos los estados, y sus autoridades locales, proporcionen instalaciones educativas adecuadas para la instrucción en la lengua materna de las minorías lingüísticas, al menos en la educación primaria. Como resultado, más de 80 lenguas minoritarias se emplean como lengua de instrucción en las escuelas primarias de toda la India.

Respuestas de los grupos minoritarios a las políticas de educación lingüística

Si volvemos directamente al análisis de Churchill por un momento, teniendo también en cuenta que cualquier tipología tiende a subestimar diferencias significativas inter e intragrupales, ahora también podemos intentar una categorización paralela amplia de las respuestas de los grupos minoritarios a la política de educación en lenguas minoritarias (véase Churchill, 1986, págs. 48-49):

- *Nivel 1, la fase de reconocimiento* : el grupo minoritario busca obtener el reconocimiento inicial de sus necesidades educativas específicas y, en muchos casos, de su propia existencia como grupo cultural y/o lingüístico distinto dentro del Estado-nación.
- *Nivel 2, fase de inicio y extensión* : tras obtener cierto reconocimiento de las autoridades educativas, el grupo minoritario busca la creación de servicios educativos en lenguas minoritarias o, si ya existen, su legitimación, extensión y mejora. En esta etapa, se pueden perseguir objetivos de educación bilingüe de transición o de mantenimiento.
- *Nivel 3, fase de consolidación y adaptación* : Si el Nivel 2 se centra principalmente en aumentar la cantidad de programas en lenguas minoritarias, este nivel se centra en mejorar su calidad. En términos de transición, el énfasis puede centrarse en una mayor y más efectiva integración social y económica del grupo minoritario dentro del Estado-nación. En términos de mantenimiento del grupo, el énfasis puede centrarse no solo en fomentar la lengua minoritaria como medio de instrucción, sino también en emplear la cultura minoritaria como fuente y contexto específico de instrucción.
- *Nivel 4, fase de coexistencia multilingüe* : En este nivel, se consagran legal y prácticamente los derechos educativos específicos de las minorías. En este sentido, se suele conceder a los grupos minoritarios un grado considerable de autonomía en relación con el control, la organización y la impartición de la educación en lenguas minoritarias.

Las consecuencias del Nivel 4 para los grupos minoritarios merecen un análisis más detallado. La concesión de cierto control educativo a este nivel tiene un gran impacto simbólico para el grupo minoritario en cuestión. Sin embargo, también se han reconocido otros tres beneficios gracias a este proceso.

- Si bien no se puede demostrar una relación causal, parece existir una alta correlación entre una mayor participación de las minorías en la gobernanza de la educación y mayores niveles de éxito académico de los estudiantes pertenecientes a minorías dentro de dicho sistema. Como observó Jim Cummins hace casi 40 años, «el fracaso escolar generalizado no se produce en grupos minoritarios que tienen una orientación positiva tanto hacia su propia cultura como hacia la dominante, que no se perciben como inferiores al grupo dominante y que no están alienados de sus propios valores culturales» (1986, p. 22). Esta conclusión sigue vigente hoy en día, como lo atestigua

sistemáticamente la investigación educativa posterior (véase Corson, 2000; Cummins, 2000, 2021; Nieto y Bode, 2017).

- Cuanto mayor sea la participación de los miembros de grupos minoritarios en la toma de decisiones educativas, más probable será que haya una correspondencia entre las aspiraciones de las minorías y la oferta educativa posterior (véase Hinton y Hale, 2001; Hinton et al., 2018; Skutnabb-Kangas et al., 2009).
- La participación directa en la gobernanza de la educación de las minorías fortalece los vínculos comunitarios entre los propios miembros del grupo minoritario. Dicha participación también puede mejorar las experiencias históricas negativas de la educación que muchos miembros de la comunidad minoritaria han tenido debido al énfasis asimilacionista de la organización del Estado-nación (véanse, por ejemplo, Coronel-Molina y McCarty, 2019; Hornberger, 2011; May y Aikman, 2003; McCarty, 2011).

Reducir la brecha entre la política y la práctica

En este capítulo, he elegido la tipología de Churchill como un recurso heurístico útil para analizar las respuestas políticas a las lenguas y la educación minoritarias. Sin embargo, como cualquier tipología, es importante reconocer sus limitaciones. Quizás la limitación más importante sea la inevitable brecha que se produce entre la política y la práctica (véase Schiffman, 1996). Estas discrepancias, admitidas por Churchill, se producen tanto entre los Estados-nación como dentro de ellos, así como entre los grupos minoritarios y dentro de ellos. En relación con los diferentes enfoques de política, por ejemplo, solo los Estados bilingües o multilingües muy antiguos (Bélgica, Finlandia y Suiza) parecen haber alcanzado la Etapa 6. Suecia se encuentra en la Etapa 5, al menos en relación con su minoría finlandesa (Skutnabb-Kangas, 2000). En Canadá, el artículo 23 de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades (1982) consagra el derecho de los hablantes de inglés y francés, que representan el 90 % de la población del país, a una educación en su primera lengua "cuando el número lo justifique", mientras que la Ley de Educación Bilingüe (1968) aparentemente permitió un enfoque de Etapa 4 para las minorías latinas (y otras) en los EE. UU.

Pero incluso aquí, no todo es lo que parece. Ya hemos visto que el multilingüismo oficial de Suiza no se traduce necesariamente en multilingüismo individual. De igual manera, la implementación real de una política de educación lingüística declarada en las escuelas y sistemas escolares puede ser mucho menos frecuente de lo que sugieren dichos pronunciamientos políticos. Por lo tanto, en Canadá, el ejercicio real de los derechos lingüísticos minoritarios, incluido el derecho a la educación en lenguas minoritarias, varía considerablemente de una provincia a otra, desde la Etapa 6 hasta la Etapa 2 para los francófonos fuera de Quebec. Esto es producto, a su vez, de la naturaleza federal del sistema canadiense y de la considerable autonomía administrativa otorgada a cada provincia, particularmente en materia de educación (Patrick, 2017). Una disparidad aún más marcada entre la política y la práctica se observa en Estados Unidos. En este caso, es probable que, a pesar de la Ley de Educación Bilingüe (1968), la mayoría de los niños latinos continuaron siendo educados en escuelas que aún se encontraban en las Etapas 1 y 2, lo que promueve las ventajas de un enfoque de inmersión en el inglés. El reciente aumento de la popularidad de la educación bilingüe (predominantemente en inglés y español) podría estar cambiando esta situación (Genesee y Lindholm-Leary, 2021), aunque parece estar cada vez más orientada al beneficio del alumnado angloamericano de clase media, en lugar del latinx (Flores, 2024; Palmer y García-Mateus, 2022). De igual manera, la Constitución india, como hemos visto,

permite explícitamente, e incluso facilita activamente, la promoción de la educación de inmersión en lenguas minoritarias. Sin embargo, en la India persisten fuertes presiones para aprender hindi y, en particular, inglés mediante enfoques educativos de inmersión (véase Chandra, 2019; Mohanty y Panda, 2017).

Las diferencias en la impartición de educación en lenguas minoritarias a diferentes grupos minoritarios dentro de un mismo Estado-nación también pueden ser bastante marcadas. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, los indígenas maoríes están avanzando hacia la Etapa 5 en lo que respecta a la política lingüística y educativa. Sin embargo, el enfoque hacia otras minorías (étnicas) en Nueva Zelanda, como los grupos pasifika (aquellos de las islas del Pacífico que se han asentado desde entonces en Nueva Zelanda), está considerablemente menos avanzado (May y Hill, 2018). Un patrón similar se observa en Gales, donde la minoría nacional galesa está bien atendida por la educación en galés, especialmente desde la devolución de la competencia galesa en 1999, pero donde los grupos étnicos migrantes, y las lenguas que hablan, aún no lo están (Sharma, 2022).

El enfoque canadiense de "multiculturalismo en un marco bilingüe" también ilustra bien las discrepancias evidentes entre los diversos tipos de educación lingüística disponibles para los diferentes grupos minoritarios. Teniendo en cuenta la salvedad de la variación provincial descrita anteriormente, el Artículo 23 de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades (1982) protege, no obstante, los derechos de los angloparlantes y francófonos a una educación en su lengua materna "cuando el número lo justifique". Sin embargo, los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas de Canadá están mucho menos claramente respaldados. Esto se demuestra conmovedoramente por su exclusión inicial de la consideración en la *Comisión Real sobre Bilingüismo y Biculturalismo* (1963-71). Las conclusiones de esta Comisión, conocida como la Comisión Laurendeau-Dunton, llevaron a la adopción del inglés y el francés como idiomas cooficiales en 1969 e influyeron significativamente en la política de "multiculturalismo en un marco bilingüe" dos años después (Patrick, 2017). Esta discrepancia es aún más evidente en Australia, donde, a pesar de tener también una política oficial de multiculturalismo, su tratamiento histórico y actual, tanto educativo como social y político más amplio, de los pueblos aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres deja mucho que desear, por decir lo menos (Tatz, 2017, 2020).

Dicho esto, las variaciones actuales en el enfoque y en su ejecución no deben considerarse insuperables. Con respecto a las cuestiones de ejecución, las discrepancias entre las formulaciones de políticas y la práctica real se abordan cada vez más mediante los esfuerzos políticos concertados de los propios grupos minoritarios. Se pueden encontrar descripciones generales recientes de estas iniciativas de base o "de abajo hacia arriba" en Coronel-Molina y McCarty (2019), Hornberger (2011), Menken y García (2010) y Skutnabb-Kangas et al., (2009). Con respecto a la variedad de enfoques educativos, tampoco hay un problema necesario, en mi opinión, con diferentes enfoques de políticas dirigidos a diferentes grupos minoritarios. De hecho, como he argumentado extensamente en otra parte (véase May, 2012a), deberían existir variaciones de enfoque entre, por ejemplo, grupos minoritarios nacionales y étnicos. Así pues, si bien lo ideal sería que los Estados-nación ofrecieran un enfoque de política educativa para minorías de la Etapa 5 (*Mantenimiento de la Lengua de Uso Privado*) para todos los grupos minoritarios, solo las minorías nacionales (incluidos los pueblos indígenas) podrían razonablemente esperar tener derecho a un enfoque de política de la Etapa 6 (*Igualdad Lingüística*). Asimismo, todas las minorías podrían esperar el derecho a movilizarse al menos hasta el Nivel 3 (*Fase de Consolidación y Adaptación*) en cuanto a sus propias necesidades lingüísticas y educativas. Sin embargo, nuevamente, solo las minorías nacionales y los pueblos

indígenas podrían legítimamente reclamar el derecho al *Nivel 4 (Fase de Coexistencia Multilingüe)*.

¿La superdiversidad como posible respuesta a la homogeneidad lingüística?

Si bien el análisis de Churchill aún resulta útil para analizar las respuestas del Estado y de las minorías etnolingüísticas a la diversidad lingüística, es claramente anterior al auge de la superdiversidad lingüística como fenómeno global. Por otro lado, la superdiversidad, como posible marco para (re)analizar las complejas prácticas lingüísticas multilingües de migrantes y transmigrantes en este mundo globalizado y de la modernidad tardía, parece ser una conceptualización alternativa muy prometedora al modelo lingüísticamente homogéneo del Estado-nación. Sin duda, pone de relieve la creciente disyunción entre las políticas estatales monolingües, aún predominantes, de lengua y educación (Etapas 1-4 de la tipología de Churchill), y la creciente diversificación étnica y lingüística de las poblaciones nacionales constituyentes, en particular en las grandes conurbaciones urbanas.

Sin embargo, dada la preocupación de la superdiversidad —algunos argumentarían, su fetichización— por las complejidades y la fluidez de los repertorios multilingües individuales, esto no es tan sencillo como podría parecer a primera vista. De hecho, un tropo clave de la obra sociolingüística actual, influenciado directamente por la superdiversidad, es el repudio específico de las lenguas nombradas, «el sueño anhelante y quijotesco» (Gramling 2016, p. 9) del nacionalismo de los últimos siglos. Estos desarrollos teóricos en sociolingüística también han conllevado el rechazo de conceptos relacionados con las lenguas nombradas. Las nociones de «comunidades lingüísticas» y «grupos etnolingüísticos» diferenciados han comenzado a ser sustituidas por las nociones más fluidas y móviles de «comunidades de práctica», «instituciones» y «redes», mientras que los conceptos relacionados de «lengua materna» y «hablante nativo» han sido sustituidos por un enfoque creciente en los repertorios multilingües individuales (Blommaert y Rampton, 2016; Makoni, 2012; Park y Wee, 2017; Wee, 2010). Como he argumentado en otras ocasiones (May, 2012b, 2022), esta visión deconstructivista de la(s) lengua(s) limita gravemente el potencial de la superdiversidad para cuestionar el dominio actual de las lenguas nacionales y del inglés como lengua internacional, así como los preceptos e imperativos asociados de homogeneidad lingüística y monolingüismo que los sustentan. De hecho, el rechazo de la superdiversidad a cualquier comunidad lingüística reconocible socava específicamente cualquier reivindicación de reconocimiento sustancial de los derechos de las lenguas minoritarias, incluidos los derechos educativos.

Sin embargo, el reconocimiento de derechos lingüísticos más amplios, vinculados a grupos, suele ser una preocupación central para las minorías lingüísticas indígenas, nacionales y regionales, en particular debido a los efectos perjudiciales que sobre ellas tienen las políticas y prácticas lingüísticas y educativas monolingües de los Estados-nación. El resultado de este rechazo cada vez más riguroso a *cualquier* reivindicación lingüística basada en grupos en los análisis sociolingüísticos de la superdiversidad termina simplemente respaldando una validación a posteriori de las "jerarquías de prestigio" lingüísticas *existentes* (Liddicoat, 2013) que sustentan el predominio de las lenguas nacionales frente a las lenguas minoritarias nacionales o indígenas en los Estados-nación modernos y las lenguas internacionales, en particular el inglés (May, 2018, 2025).

De manera similar, el debate sobre los derechos y el reconocimiento de las variedades lingüísticas de otros grupos subalternos suele basarse en la validez y la singularidad de dichas variedades, incluso si estas se construyen necesariamente como comunidades lingüísticas idealizadas. Esto se observa claramente, por ejemplo, en la prolongada defensa de la

legitimidad del inglés afroamericano, destacada inicialmente por Labov en las décadas de 1960 y 1970 y defendida desde entonces por otros, como John Baugh y Geneva Smitherman, entre otros (véanse, por ejemplo, Labov, 1969; Baugh, 2018; Smitherman, 2022). Como ha observado el sociolingüista Jan Blommaert al respecto, un enfoque sociolingüístico que no reconoce estos factores sociopolíticos y sociohistóricos más amplios no tiene en cuenta la agencia humana, la intervención política, el poder y la autoridad en la formación de ideologías lingüísticas (nacionales) particulares. Tampoco, por definición, es capaz de identificar el establecimiento y mantenimiento de las lenguas mayoritarias como una “forma de práctica específica, históricamente contingente y socialmente arraigada” (1999, p. 7).

Diversidad compleja: una alternativa más útil

Dadas estas limitaciones, una alternativa posiblemente más útil a la superdiversidad es la noción asociada de Peter Kraus (2012, 2024) de “diversidad compleja”. En lugar de centrarse únicamente, como lo hace la superdiversidad, en los nuevos migrantes (urbanos), la elaboración de Kraus de la diversidad compleja aborda e incorpora específicamente todos los grupos lingüísticos clave en cualquier contexto lingüístico nacional dado: hablantes de la lengua mayoritaria, hablantes indígenas “antiguos”, hablantes de minorías nacionales (o regionales), así como hablantes migrantes “nuevos”. Kraus argumenta que también debemos atender directamente a los hablantes de la lengua “mayoritaria” (nacional), precisamente porque la construcción de su lengua, y su elisión con la identidad nacional, ha sido normalizada e invisibilizada por su “arraigo institucional” (Kraus 2012, p. 9) dentro de los estados-nación (la noción de congruencia estado-nación, resaltada anteriormente). Como Kraus (2024) ha explicado más recientemente, «el ciudadano estándar es el ciudadano mayoritario. Si bien las identidades mayoritarias se construyen de la misma manera que cualquier otra identidad colectiva, su arraigo histórico —en los sistemas de educación pública, las instituciones estatales y los medios de comunicación— les otorga una estabilidad política de la que carecen los grupos minoritarios» (p. 22).

Para los hablantes de minorías nacionales e indígenas, su marginación o exclusión histórica de las políticas lingüísticas estatales fundamenta los argumentos a favor de una mayor autonomía lingüística (y, por extensión, sociopolítica) dentro de dichos estados, incluyendo, fundamentalmente, el derecho a revitalizar y mantener sus lenguas a través de instituciones estatales, como la educación (para un análisis más detallado, véase May, 2012a). Por otro lado, para los hablantes migrantes, el enfoque principal reside en el reconocimiento estatal y, cuando sea posible, la incorporación de sus lenguas (por ejemplo, mediante la provisión de servicios bilingües), como medio para lograr una mayor igualdad social y económica, e inclusión, dentro de los estados-nación a lo largo del tiempo.

Kraus (2012, 2024) argumenta que la intercalación de estas diversas capas de identidad lingüística, y su articulación dinámica y compleja en los estados-nación, desafía y subvierte las nociones lineales y reduccionistas que siguen predominando en los debates contemporáneos sobre la diversidad (lingüística). Estas incluyen la reducción de la diversidad a una escala demográfica, pasando de lo menos diverso a lo más diverso en esta era de la modernidad tardía. También incluye el enfoque en los migrantes (individuales) como una categoría analítica distinta, sin la debida consideración por los hablantes de otras lenguas. Irónicamente, ambas nociones siguen sustentando las explicaciones sociolingüísticas de la superdiversidad.

En contraste, la “diversidad compleja” se construye como fluida y multidimensional, mientras que simultáneamente “pone de relieve la importancia del reconocimiento en las luchas sobre qué significa la igualdad y cómo debe lograrse” (Kraus 2012, p. 13). Como explica Kraus

(2024), a diferencia del énfasis de la superdiversidad en el individualismo y la (aparentemente) ilimitada hibridez de las prácticas lingüísticas multilingües que describe, la diversidad compleja “ asume que las jerarquías del pasado siguen resonando en la interacción de la dinámica lingüística en el *micronivel* y las estructuras de poder en el *macronivel* , incluso si las jerarquías pueden estar cada vez más sujetas a controversia” (p . 24). Al hacerlo, también se revisa el nexo individuo/grupo, y Kraus argumenta que, si bien todas las identidades culturales y lingüísticas son necesariamente construidas y maleables, también permanecen claramente *situadas* dentro de sus contextos sociales, culturales y políticos. En consecuencia, «nos daremos cuenta de que la diversidad compleja no equivale a una hibridez exuberante. En la medida en que las culturas son holísticas, su potencial de hibridación no es ilimitado» (2012, p. 18).

Siguiendo esto, la noción de diversidad compleja permite un enfoque *no esencialista* del lenguaje que no reconoce grupos, como tales, sino más bien *contextos de praxis culturalmente arraigados* , tal como se encarnan en diferentes hablantes de idiomas, su posicionamiento diferencial dentro de los estados-nación modernos y sus reivindicaciones lingüísticas relacionadas. De esta manera, la diversidad compleja también ofrece un puente útil entre el individualismo desenfrenado y la hibridación de las prácticas lingüísticas evidentes en los relatos sociolingüísticos de la superdiversidad y las discusiones paralelas sobre los derechos lingüísticos, que necesariamente contextualizan las prácticas lingüísticas multilingües dentro de sus contextos sociales, culturales y políticos más amplios (incluyendo, pero no limitados a, las afiliaciones grupales relevantes). La perspectiva complementaria que Kraus describe también resalta la suposición a menudo ingenua en los relatos sociolingüísticos de la superdiversidad de que el modelo de estado-nación está de alguna manera en declive permanente en este "nuevo" mundo lingüísticamente pluralizado (al menos a nivel individual) y globalizado (Heller 2011; Park & Wee 2017).

Y, sin embargo, como se destacó al comienzo de este capítulo, los Estados-nación, a pesar de todas sus limitaciones, siguen siendo el *principal marco de referencia* social, político y lingüístico de nuestra vida *pública cotidiana* (May 2012a, 2016). Lo que se necesita, entonces, no es el rechazo irreflexivo y de rigor del modelo de Estado-nación y las lenguas estandarizadas asociadas (ya sean mayoritarias o minoritarias), sino más bien la urgente necesidad de repensar los Estados-nación de maneras lingüísticamente más plurales e inclusivas.

Conclusión

En este capítulo, he argumentado que los diversos enfoques educativos adoptados hacia la diversidad lingüística solo pueden entenderse en relación con el contexto más amplio de la organización del Estado-nación y los preceptos clave (monolingües) que la sustentan. Esto también ayuda a explicar por qué los enfoques educativos más plurilingües (Etapas 5 y 6 del marco de Churchill) siguen siendo relativamente escasos. Una razón clave para esto es que dichos programas respaldan y promueven eficazmente el bilingüismo/multilingüismo social. Como tal, también cuestionan necesariamente las jerarquías lingüísticas existentes, en particular la preeminencia de la lengua (nacional) sancionada por el Estado y de quienes la hablan como primera (y, a menudo, única) lengua. Una razón más amplia es que presentan una comprensión más pluralista del Estado-nación; nuevamente, cuestionan la reserva del grupo dominante para definir la nacionalidad y las nociones asociadas de ciudadanía, a su propia imagen (y lengua).

Dicho esto, también sabemos que los Estados-nación, sujetos a las influencias más amplias de la globalización, el transnacionalismo y la superdiversidad, se están volviendo inexorable y rápidamente más diversos cultural y lingüísticamente, al igual que sus escuelas. Sabemos también que la educación desempeña un papel clave en la formación de las concepciones de la nacionalidad y las actitudes relacionadas con el idioma y la diversidad. Dicho esto, cabe destacar que la educación, por sí sola, no puede cambiar la sociedad. Como concluye Stacy Churchill en su propio estudio:

En algunos casos, la respuesta educativa a las minorías se anticipa hasta cierto punto a la opinión pública, pero la naturaleza politizada de las relaciones entre los grupos etnolingüísticos y las sociedades que los rodean impone límites estrictos al alcance de los sistemas educativos para responder a las necesidades de las minorías. La cuestión fundamental radica en hasta qué punto las sociedades ajenas al sistema educativo están dispuestas a modificar su perspectiva sobre el papel de las minorías lingüísticas y culturales dentro de sus países. Los sistemas educativos no pueden responder a las necesidades de las minorías a menos que las sociedades estén [también] preparadas para responder a dichas necesidades. (1986, p. 163)

Sin embargo, si la educación se ha utilizado históricamente como un baluarte clave del Estado-nación monolingüe, también puede estar a la vanguardia de la reconceptualización de un Estado más plurilingüe: uno que reconozca, valore e incluya las lenguas y culturas de los grupos minoritarios dentro de la educación y la sociedad en general. Como argumentó Tollefson (1991): «la lucha por adoptar las lenguas minoritarias dentro de instituciones dominantes como la educación... constituye un esfuerzo por legitimar al propio grupo minoritario y por alterar su relación con el Estado. Por lo tanto, si bien la planificación lingüística refleja relaciones de poder, también puede utilizarse para transformarlas» (p. 202). Esta tarea, incluso hoy en día, sigue siendo formidable, pero no por ello menos importante. De hecho, establecer enfoques más plurilingües para la educación sigue siendo quizás el mejor medio para extender una mayor «democracia etnolingüística» (Fishman, 1995; May, 2012a) a (todos) los grupos minoritarios dentro de los Estados-nación, en lugar de seguir perpetuando la homogeneidad lingüística del modelo de Estado-nación. Como nos recuerda el protagonista de Coetzee en el *Diario de un mal año*, que abre este capítulo, esos preceptos de la formación del Estado-nación no son inevitables ni inviolables, pero solo si tenemos la voluntad política de *reimaginarlos*.

Referencias

- Anderson, B. (2016). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la propagación del nacionalismo* (ed. rev.). Verso.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B. y Spotti, M. (2016). *Lenguaje y superdiversidad*. Routledge.
- Baker, C. y Wright, W. (2017). *Fundamentos de la educación bilingüe y el bilingüismo* (6.^a ed.). Multilingual Matters.
- Banks, J. y Banks, C. (Eds.). (2015). *Manual de investigación sobre educación multicultural* (9.^a ed.). Jossey-Bass.
- Banting, K., Westlake, D. y Kymlicka, W. (2022). La política del multiculturalismo y la redistribución: Inmigración, adaptación y solidaridad en democracias diversas. En M. Crepaz (Ed.), *Manual sobre migración y bienestar* (pp. 210-229). Edward Elgar.

- Bauböck, R. (2022). Derechos de la mayoría cultural. ¿Se ha trastocado el multiculturalismo? *Etnicidades*, 22(4), 527-546.
- Baugh, J. (2018). *Lingüística en la búsqueda de la justicia*. Cambridge University Press.
- Bauman, R. y Briggs, C. (2003). *Voces de la modernidad: Ideologías lingüísticas y políticas de desigualdad*. Cambridge University Press.
- Berthele, R. (2021). La celebración selectiva de la diversidad lingüística: Evidencia del discurso lingüístico suizo. *Revista de Desarrollo Multilingüe y Multicultural*, 42(2), 125-136.
- Billig, M. (1995). *Nacionalismo banal*. Sage.
- Blommaert, J. (1999). El debate está abierto. En J. Blommaert (Ed.), *Debates ideológicos lingüísticos* (pp. 1-38). Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J. (2010). *La sociolingüística de la globalización*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Etnografía, superdiversidad y paisajes lingüísticos*. *Multilingual Matters*.
- Blommaert, J. y Rampton, B. (2016). Lenguaje y superdiversidad. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Lenguaje y superdiversidad* (pp. 21-48). Routledge.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Arthème Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Lenguaje y poder simbólico*. Polity Press.
- Brasil. (1996). *Constitución de la República Federativa del Brasil (CF/88)*. Editora Revista dos Tribunais.
- Brutt-Griffler, J. (2002). Clase, etnicidad y derechos lingüísticos: Un análisis de la política colonial británica en Lesoto y Sri Lanka y algunas implicaciones para la política lingüística. *Revista de Lengua, Identidad y Educación*, 1(3), 207-234.
- Carens, J. (2000). *Cultura, ciudadanía y comunidad: Una exploración contextual de la justicia como imparcialidad*. Oxford University Press.
- Chandra, K. (2019, 13 de junio). *Cómo el nacionalismo hindú se popularizó*. *Política Exterior*.
- Churchill, S. (1986). *La educación de las minorías lingüísticas y culturales en los países de la OCDE*. *Multilingual Matters*.
- Coetzee, J. (2007). *Diario de un mal año*. [Editorial].
- Coronel-Molina, S. y McCarty, T. (Eds.). (2019). *Revitalización de las lenguas indígenas en las Américas*. Routledge.
- Corson, D. (2000). *Lenguaje, diversidad y educación*. Lawrence Erlbaum.
- Coulmas, F. (1998). Derechos lingüísticos: Intereses de los Estados, los grupos lingüísticos y el individuo. *Ciencias del Lenguaje*, 20, 63-72.
- Cummins, J. (1986). Empoderamiento de estudiantes minoritarios: Un marco de intervención. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños bilingües en el fuego cruzado*. *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2021). *Repensando la educación de estudiantes multilingües*. *Multilingual Matters*.
- Darquennes, J. (2013). Política y planificación lingüística en entornos de minorías lingüísticas indígenas en la UE. *Revista Francesa de Linguistique Applique*, XVIII(2), 103-119.
- Daswani, C. (Ed.). (2001). *La educación lingüística en la India multilingüe*. UNESCO.

- Davidson, K. (2010). Lengua e identidad en Suiza. Una propuesta para la concesión de estatus federal al inglés como lengua suiza. *English Today*, 26(1), 15-17.
- De Swaan, A. (2001). *Palabras del mundo: El sistema lingüístico global*. Polity Press.
- Dorian, N. (1998). Ideologías lingüísticas occidentales y perspectivas de las lenguas pequeñas. En L. Grenoble y L. Whaley (Eds.), *Lenguas en peligro de extinción: Pérdida lingüística y respuesta comunitaria* (pp. 3-21). Cambridge University Press.
- Dubinsky, S. y Starr, H. (2022). El lenguaje como arma: Vectores lingüísticos de opresión lingüística. *Global Studies Quarterly*, 2, 1-13.
- Edwards, J. (2010). *Lenguas minoritarias e identidad de grupo: Casos y categorías*. John Benjamins.
- Eriksen, T. (2010). *Etnicidad y nacionalismo: Perspectivas antropológicas* (3.ª ed.). Pluto Press.
- Eriksen, T. (2014). *Globalización* (2.ª ed.). Bloomsbury Academic.
- Extra, G. y Gorter, D. (Eds.). (2001). *Las otras lenguas de Europa: Perspectivas demográficas, sociolingüísticas y educativas*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. (1995). Sobre los límites de la democracia etnolingüística. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Derechos humanos lingüísticos: Superar la discriminación lingüística* (pp. 49-61). Mouton de Gruyter.
- Flores, N. (2024). *Convertirse en el sistema: Una genealogía raciolingüística de la educación bilingüe en la era posterior a los derechos civiles*. Oxford University Press.
- Galloway, N. y Rose, H. (2015). *Introducción al inglés global*. Routledge.
- Gellner, E. (1983). *Naciones y nacionalismo: Nuevas perspectivas sobre el pasado*. Basil Blackwell.
- Genesee, F. y Lindholm-Leary, K. (2021). La idoneidad de la educación bilingüe para estudiantes diversos. *Panorama general de la investigación en Canadá y Estados Unidos. Revista de Inmersión y Educación Lingüística Basada en el Contenido*, 9(2), 164-192.
- Gramling, D. (2016). *La invención del monolingüismo*. Bloomsbury Academic.
- Grant, N. (1997). Democracia y pluralismo cultural: Hacia el siglo XXI. En R. Watts y J. Smolicz (Eds.), *Democracia cultural y pluralismo étnico: Políticas multiculturales y multilingües en educación* (pp. 25-50). Peter Lang.
- Grillo, R. (1989). *Lenguas dominantes: Lengua y jerarquía en Gran Bretaña y Francia*. Cambridge University Press.
- Grin, F. (1999). *Política lingüística en la Suiza multilingüe: Panorama general y desarrollos recientes*. Centro Europeo para Asuntos de las Minorías.
- Grin, F. (2003). *Evaluación de la política lingüística y la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Palgrave Macmillan.
- Grupo de Derechos de las Minorías. (1997). *Directorio mundial de minorías* (2.ª ed.). Longman.
- Hage, G. (2000). *Nación blanca: Fantasías de supremacía blanca en una sociedad multicultural*. Routledge.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. y Perraton, J. (1999). *Transformaciones globales: Política, economía y cultura*. Polity Press.
- Heller, M. (2011). *Caminos hacia el posnacionalismo: Una etnografía crítica del lenguaje y la identidad*. Oxford University Press.
- Hinton, L. y Hale, K. (Eds.). (2001). *El libro verde de la revitalización lingüística en la práctica*. Academic Press.

- Hinton, L., Huss, L. y Roche, G. (Eds.). (2018). *Manual de revitalización lingüística* de Routledge. Routledge.
- Hobsbawm, E. (1990). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (Ed.). (2011). *¿Pueden las escuelas salvar las lenguas indígenas? Políticas y prácticas en cuatro continentes*. Palgrave Macmillan.
- Huss, L. (2017). Lenguas indígenas y minoritarias de Escandinavia y Finlandia. En T. McCarty y S. May (Eds.), *Enciclopedia de lengua y educación: Política lingüística y cuestiones políticas en la educación* (3.^a ed., pp. 367-381). Springer.
- Ives, P. (2010). Cosmopolitismo e inglés global: Políticas lingüísticas en los debates sobre la globalización. *Estudios Políticos*, 58(3), 516-535.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (1999). Educación multicultural: Transformando la corriente dominante. En S. May (Ed.), *Multiculturalismo crítico: Repensando la educación multicultural y antirracista* (pp. 245-276). Routledge Falmer.
- Kedourie, E. (1960). *Nacionalismo*. Hutchinson.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1997). *Multiculturalismo cambiante*. Open University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2001). *Política en la lengua vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2007). *Odiseas multiculturales: Navegando la nueva política internacional de la diversidad*. Oxford University Press.
- Labov, W. (1969). La lógica del inglés no estándar. *Monografías de Georgetown sobre Lengua y Lingüística*, 22, 1-31.
- Liddicoat, A. (2013). Políticas lingüísticas en la educación: La construcción discursiva de las relaciones interculturales. *Multilingual Matters*.
- Liddicoat, A. y Kirkpatrick, A. (2020). Dimensiones de la política de educación lingüística en Asia. *Revista de Comunicación de Asia Pacífico*, 30(1-2), 7-33.
- Makoni, S. (2012). Lenguaje y discursos sobre derechos humanos: Lecciones de la experiencia africana. *Revista de Discursos Multiculturales*, 7(1), 1-20.
- May, S. (1994). Lograr que la educación multicultural funcione. *Multilingual Matters*.
- May, S. (Ed.). (1999). *Multiculturalismo crítico: Repensando la educación multicultural y antirracista*. Routledge Falmer.
- May, S. (2012a). *Lengua y derechos de las minorías: Etnicidad, nacionalismo y la política lingüística* (2.^a ed.). Routledge.
- May, S. (2012b). Cuestionando las construcciones hegemónicas y monolíticas del discurso sobre los derechos lingüísticos. *Revista de Discursos Multiculturales*, 7(1), 21-27.
- May, S. (2014). Cuestionando el monolingüismo público y la diglosia: Repensando la teoría política y la política lingüística para un mundo multilingüe. *Política Lingüística*, 13(4), 371-393.
- May, S. (2016). Lengua, imperialismo y el sistema moderno de Estados-nación: Implicaciones para los derechos lingüísticos. En O. García y N. Flores (Eds.), *Oxford handbook on language and society* (pp. 35-53). Oxford University Press.
- May, S. (2017a). Educación lingüística, pluralismo y ciudadanía. En T. McCarty y S. May (Eds.), *Política lingüística y cuestiones políticas en la educación*. *Enciclopedia de lengua y educación* (3.^a ed., pp. 31-45). Springer.

- May, S. (2017b). Derechos lingüísticos y represión lingüística. En J. Tollefson y M. Pérez Milans (Eds.), *Manual Oxford de política y planificación lingüística*. Oxford University Press.
- May, S. (2017c). Educación bilingüe: Lo que nos dice la investigación. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Educación bilingüe/multilingüe*. Enciclopedia de lengua y educación (3.^a ed., pp. 81-100). Springer.
- May, S. (2018). Preguntas sin respuesta: Abordando las desigualdades de las políticas lingüísticas mayoritarias. En L. Lim, C. Stroud y L. Wee (Eds.), *El ciudadano multilingüe: Hacia una política lingüística para la agencia y el cambio* (pp. 65-74). Multilingual Matters.
- May, S. (2019). Mayorías y minorías en la política lingüística y los derechos lingüísticos. En J. Darquennes, J. Salmons y W. Vandebussche (Eds.), *Manual de contacto lingüístico* (pp. 370-384). Mouton de Gruyter.
- May, S. (2021). Replantando el principio de homogeneidad lingüística en la era de la superdiversidad. En Y. Y. Tan y P. Mishra (Eds.), *Lengua, naciones y multilingüismo: Cuestionando el ideal herderiano*. Routledge.
- May, S. (2023). Perspectivas sociolingüísticas y de teoría política sobre los derechos lingüísticos. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Manual de derechos humanos lingüísticos* (pp. 39-54). Wiley-Blackwell.
- May, S. (2025). El giro multilingüe, la política lingüística y el inglés como lengua mundial. En A. Selvi y N. Galloway (Eds.), *Manual Routledge del inglés como lengua internacional*. Routledge.
- May, S. y Aikman, S. (Eds.). (2003). Educación indígena: Abordando problemas y desarrollos actuales [Número especial]. *Educación Comparada*, 39(2).
- May, S. y Hill, R. (2018). Revitalización lingüística en Aotearoa/Nueva Zelanda. En L. Hinton, L. Huss y G. Roche (Eds.), *Manual de revitalización lingüística* de Routledge (pp. 309-319). Routledge.
- May, S. y Sleeter, C. (Eds.). (2010). *Multiculturalismo crítico: Teoría y praxis*. Routledge.
- McCarty, T. (Ed.). (2011). *Etnografía y política lingüística*. Routledge.
- Menken, K. y García, O. (Eds.). (2010). *Negociación de políticas lingüísticas en las escuelas: Educadores como formuladores de políticas*. Routledge.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalismo* (2.^a ed.). Polity Press.
- Mohanty, A. y Panda, M. (2017). Política lingüística y educación en el subcontinente indio. En T. McCarty y S. May (Eds.), *Política lingüística y cuestiones políticas en la educación*. Enciclopedia de lengua y educación (3.^a ed., pp. 507-517). Springer.
- Neto, M. y Moreira, L. (2023). Bolsonaro, el último colonizador. *Perspectivas Latinoamericanas*, 50(1), 47-63.
- Nieto, S. y Bode, P. (2017). *Afirmando la diversidad: El contexto sociopolítico de la educación multicultural* (7.^a ed.). Allyn & Bacon.
- Palmer, D. y García-Mateus, S. (2022). *Gentrificación y educación bilingüe*. Lexington Books.
- Park, J. y Wee, L. (2017). Estado-nación, transnacionalismo y lengua. En S. Canagarajah (Ed.), *Manual Routledge de lengua y migración* (pp. 47-62). Routledge.
- Patrick, D. (2017). Política lingüística y educación en Canadá. En T. McCarty y S. May (Eds.), *Política lingüística y cuestiones políticas en la educación*. Enciclopedia de lengua y educación (3.^a ed., pp. 401-415). Springer.
- Pennycook, A. (2010). *El lenguaje como práctica local*. Routledge.

- Pennycook, A. y Otsuji, E. (2015). *Metrolingüismo: El lenguaje y la ciudad*. Routledge.
- Rapozo, P. (2021). Necropolítica, estado de excepción y violencia contra los pueblos indígenas en la Amazonía durante el gobierno de Bolsonaro. *Revista Brasileña de Ciencias Políticas*, 15(2). <https://doi.org/10.1590/1981-3821202100020003>
- Roche, G. (2023). Derechos humanos lingüísticos en el Tíbet: Defensa y negación. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Manual de derechos humanos lingüísticos* (pp. 327-340). Wiley-Blackwell.
- Schiffman, H. (1996). *Cultura lingüística y política lingüística*. Routledge.
- Selvi, A. y Galloway, N. (Eds.). (2025). *Manual Routledge de inglés como lengua internacional*. Routledge.
- Sharma, A. (2022). Reconceptualizando el poder en la política lingüística: Evidencia de casos comparativos. Springer.
- Sheyholislami, J. (2023). Derechos humanos lingüísticos en Kurdistán. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Manual de derechos humanos lingüísticos* (pp. 357-371). Wiley-Blackwell.
- Shields, C., Bishop, R. y Mazawi, A. (2005). *Prácticas patologizantes: El impacto del pensamiento deficitario en la educación*. Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Genocidio lingüístico en la educación: ¿O diversidad mundial y derechos humanos? Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. y Fernandes, D. (2008). Kurdos en Turquía y en el Kurdistán iraquí: Una comparación de la política lingüística educativa kurda en dos situaciones de ocupación. *Estudios y Prevención del Genocidio*, 3(1), 4-73.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. y Panda, M. (Eds.). (2009). *Justicia social a través de la educación multilingüe*. Multilingual Matters.
- Sleeter, C. (2024). *Educación multicultural crítica: Teoría y práctica*. Teachers College Press.
- Smitherman, G. (2022). *Mi alma mira atrás con asombro: Recuerdos de una vida de estudio, lucha y batalla en las guerras lingüísticas*. Routledge.
- Spitzer, A. y Selle, P. (2020). ¿Es la autonomía no territorial un obstáculo para los derechos indígenas? Examinando la «territorialización» del poder sami en Noruega. *Revista Internacional sobre Derechos de Minorías y Grupos*, 28, 544-567.
- Stepkowska, A. (2019). Multilingüismo suizo: Antecedentes históricos de la política lingüística. *Estudios de Lógica, Gramática y Retórica*, 59, 69-84. <https://doi.org/10.2478/slgr-2019-0029>
- Tatz, C. (2017). *El genocidio impensable de Australia*. Xlibris.
- Tatz, C. (2020). Historia aborigen: Amnesia y absolución. En A. Karamehić-Muratović y L. Kromják (Eds.), *Recuerdo y perdón: Perspectivas globales e interdisciplinarias sobre el genocidio y la violencia masiva* (pp. 7-19). Routledge.
- Tollefson, J. (1991). *Lenguaje de planificación, desigualdad en la planificación: Política lingüística en la comunidad*. Longman.
- Valencia, R. (2010). *Desmantelando el pensamiento deficitario contemporáneo: Pensamiento y práctica educativa*. Routledge.
- Van Parijs, P. (2011). *Justicia lingüística para Europa y el mundo*. Oxford University Press.
- Vavrus, M. (2015). *Diversidad y educación: Un enfoque multicultural crítico*. Teachers College Press.

- Vertovec, S. (2007). Superdiversidad y sus implicaciones. *Estudios Étnicos y Raciales*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, S. (2019). Hablando de superdiversidad. *Estudios Étnicos y Raciales*, 42(1), 125-139.
- Wee, L. (2010). *Lenguaje sin derechos*. Oxford University Press.
- Wee, L. (2018). Esencialismo y derechos lingüísticos. En L. Lim, C. Stroud y L. Wee (Eds.), *El ciudadano multilingüe: Hacia una política lingüística para la agencia y el cambio* (pp. 40-64). *Multilingual Matters*.
- Williams, C. (2008). *Minorías lingüísticas en un contexto democrático*. Palgrave Macmillan.