

Desarrollo educativo intercultural: fronteras jurídicas e institucionales permeadas, pero transiciones etnoculturales y sociolingüísticas en juego social

Intercultural educational development: legal and institutional permeated borders but ethnocultural and socio transitions in social game

Héctor Muñoz Cruz*

* Sociolingüista y educador chileno. Doctorado en lingüística hispánica por El Colegio de México. Estudios de Licenciatura en castellano, Universidad del Norte, Antofagasta, Chile. Profesor-investigador en sociolingüística, políticas del lenguaje y educación bilingüe en regiones indoamericanas, Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF. E-mail: hmunoz2@prodigy.net.mx

Resumen

Las regulaciones jurídicas incluyentes y de pluralismo han creado mejores condiciones sociales e institucionales para instalar plenamente la interculturalidad en las escuelas actuales. Sin embargo, las transiciones etnoculturales y sociolingüísticas no operan con las reglas legales. Uno de los retos fundamentales de la educación intercultural es comprender adecuadamente las dinámicas del bilingüismo social, de la comunicación intercultural de facto y las innovadoras configuraciones de las identidades.

Palabras clave

Interculturalidad en educación escolar. Estudiantes indígenas. Transiciones socioculturales y sociolingüísticas.

Abstract

The inclusive pluralism and legal regulations have created better social and institutional conditions to fully install multiculturalism in today's schools. However, ethno-cultural and socio-transitions do not operate with the legal rules. One of the fundamental challenges of intercultural education is properly understand the dynamics of social bilingualism, intercultural communication de facto and innovative configurations of identities.

Key words

Intercultural education school. Indian students. Cultural transitions and sociolinguistic.

Prolegómeno

Desde hace décadas se dice que habrá educación bilingüe en México, como un reflejo de la diversidad lingüística y cultural del país, pero todo eso ha sido “un cuento” [...] Hasta ahora a los niños indígenas se les había enseñado sólo el castellano y una vez aprendido se mandaba al cuerno a sus lenguas maternas (LEÓN PORTILLA, 2007).

En ámbitos de la antropología latinoamericana, se conciben la *Primera declaración de Barbados: por la liberación del Indígena* (enero de 1971) y la creación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas – expresión de la emergencia contemporánea de los movimientos indígenas por la autodeterminación – como eventos de viraje radical para pensar la situación de los pueblos indoamericanos, desde perspectivas anticolonialistas, no indigenistas y reivindicativas (ARREGI ORUE, 2014).

Esteban Emilio Mosonyi – uno de los redactores de la mencionada declaración y además uno de los primeros acuñadores de la expresión ‘*educación intercultural bilingüe*’ – plantea su convicción de que ambos eventos son el punto de partida en América Latina para instalar la filosofía educativa intercultural para niños indígenas como una alternativa a las tradiciones indigenistas y castellanizadoras de la educación escolar en comunidades indígenas (1998).

Sin revisar más a fondo el significado y el impacto de ambos acontecimien-

tos, cabe preguntar qué ha acontecido en poco más de cuatro décadas con las fronteras de exclusión y discriminación en las sociedades latinoamericanas. También preguntar ¿de qué están hechas las fronteras etnoculturales y lingüísticas que persisten aún con matices diferenciados en la inmensa mayoría de las interrelaciones entre comunidades y lenguaje, a pesar de los notables cambios jurídicos e institucionales contemporáneos? Al abrigo amplio de estas interrogantes, me propongo en este trabajo esbozar brevemente el postulado de que la persistencia de las fronteras tiene relación con aspectos sustantivos del bilingüismo social, de los intercambios comunicativos interculturales y de las innovadoras reconfiguraciones de identidades, que no hemos conseguido comprender y menos introducir coherentemente en un desarrollo escolar de la interculturalidad propositiva e incluyente.

Hay que reiterarlo. Se están transformando las interrelaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas del continente. Tal vez los cambios más importantes se manifiesten en las regulaciones multiculturales de inclusión-participación y la paulatina sustitución de los parámetros asimilacionistas y homogeneizadores, en el marco de odiseas multiculturales plurales que proclaman los instrumentos jurídicos constitucionales, en un sentido aproximado a las propuestas de Kymlicka (2009) y Levy (2000). Es decir, hay mucha mayor apertura en los protocolos de actuación gubernamental, más subsidios

y consultas previas, pero no autonomía ni control comunitario de los recursos naturales y culturales de los pueblos indígenas.

Un soporte estratégico de este corrimiento ideológico y ético consiste en que los actores políticos y académicos, aliados de los pueblos indígenas y minorías contemporáneas, han utilizado de un modo intensivo y muy eficiente los escenarios de la política global – desde Declaraciones y programas de Naciones Unidas hasta redes sociales en internet e iniciativas mediáticas – como espacios de movilización, financiamiento y gestión.

Aunque de forma diferenciada y con logros muy desiguales en cada país, la interacción entre representantes de pueblos indígenas y administradores de instituciones globales ha favorecido la difusión de fuertes impactos éticos y el logro de mayores subsidios procedentes de las instancias del poder y la hegemonía capitalista neoliberal. Expresado en términos de Brysk (2009), las dirigencias de los pueblos indígenas han construido interrelaciones con las cabezas del pueblo global, sobre la base de una inédita combinación de la política de los derechos, el pluralismo cultural y la internacionalización.

Y en base a ello se ha tejido uno de los movimientos sociales más importantes de las últimas décadas: el movimiento global por los derechos de los pueblos indígenas. Estos nuevos actores (los movimientos indígenas globalizados) han podido desarrollar estrategias para enfren-

tarse al poder y al mercado, y para moldear los flujos de información a su favor. (Pedro Ibarra y Salvador Martí I Puig, en Brysk, 2009, p. 15).

Una consecuencia – un tanto paradójica – es que los avances globales obtenidos en la contienda global rebasan las acciones de la administración de los sistemas educacionales y también el alcance de los protocolos de actuación de las instituciones públicas. En efecto, ciertas prácticas de pluralización y de inclusión participativa, al parecer, representan exigencias y retos de ingeniería ciudadana multicultural y lingüística que las instituciones públicas y privadas no saben cómo introducirlos en el funcionamiento cotidiano del servicio a los usuarios.

Algunas de tales prácticas de pluralismo e inclusión lingüísticas consisten en acciones de alternancia lingüística y de comunicación intercultural en las instituciones oficiales y en muchos contextos sociales públicos, en medidas de reconocimiento institucional de innovaciones sociolingüísticas innovadoras, en acciones de recuperación de prácticas etnoculturales en escenarios internos y transnacionales de la migración y en la aceptación del empoderamiento de ejercicios de consulta y consentimiento de las comunidades minoritarias y minorizadas sobre los recursos naturales y socioculturales.

Es importante hacer notar que las nuevas políticas públicas y los esfuerzos institucionales de apertura han activado transiciones en la perspectiva de

los derechos indígenas y el desarrollo gestor de las comunidades. Estas transiciones que implican un ‘desplazamiento’ cultural y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia concepciones de inclusión, gestión y vinculación con el desarrollo económico y político, que no se han traducido aún en éxitos etnolingüísticos, en el sentido propuesto por Fishman e García (2011).

Adquiere mucho sentido, en consecuencia, intentar una aplicación educacional del postulado de B. Keeney (1988), que define la ética y la estética de los cambios globales como un asunto de la mayor importancia para las sociedades contemporáneas.

La implicación de este postulado es que se requiere de un diseño de pluralismo armónico, de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias, sobre la base de inéditas e innovadoras negociaciones entre los actores de la institucionalización del multiculturalismo en las sociedades y en los Estados. Estos fenómenos contemporáneos constituyen el marco de referencia para la discusión sobre la educación intercultural que deseo proponer en esta ocasión.

Trayectoria de la interculturalidad como doctrina escolar oficial

En el rango aproximado de los últimos quince años, la política de *interculturalidad para todos* y la propuesta escolar de *educación intercultural bilin-*

güe fueron integradas completamente a la normatividad, al discurso y a las acciones de profesionalización y formación de las instituciones vinculadas con la educación escolar indígena y otros ciclos educacionales¹, produciendo impactos de recreación, modernización, recuperación o... de ruptura con las experiencias y tradiciones educativas de los pueblos andinos, patagónicos, amazónicos, caribeños y mesoamericanos.

A partir de las materializaciones que muestra el proceso de interculturalización de instituciones públicas, se puede afirmar que las administraciones gubernamentales y educacionales se sumaron y se comprometieron con los objetivos sociopolíticos occidentales y globales, de atención tutelar a los pueblos minoritarios y minorizados (PANARARI; MOTTA, 2012).

Sin embargo, con el mencionado sustento sociopolítico y ético, compartido por los Estados nacionales, no ha sido posible aún construir y poner en funcionamiento un sistema diferenciado de educación intercultural bilingüe en todas y cada una de las comunidades indígenas de los países latinoamericanos. La implementación escolar de la interculturalidad resulta todavía un objetivo no sólo remoto, sino que poco consolidado en lo que respecta a la definición y características de este tipo de educación.

Esteban E. Mosonyi (2004) describe muy bien la situación:

¹ Que incluyen la educación básica, la educación media y la educación superior.

En efecto, en las numerosas conferencias de expertos e igualmente en las reuniones de los movimientos indígenas, se reitera habitualmente un consenso poco menos que indiscutido, según el cual la Educación Intercultural Bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, mientras que las formas y contenidos educativos no autóctonos se introducen en forma democrática, horizontal, no compulsiva y orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborígen.

Todo esto suena hermosísimo, pero en la práctica se dan todavía multitud de escollos de muy difícil superación, especialmente en ambientes donde los derechos indígenas sólo se cumplen de manera aleatoria. Cuando descendemos al terreno de lo real, nos encontramos con la eterna letanía de que muchos de los maestros no son indígenas, que sí son indígenas no están bien preparados o suficientemente motivados, que algunas comunidades no defienden la cultura propia, que la infraestructura y los materiales presentan carencias impresionantes, que la supervisión obstaculiza el desempeño de los maestros y pugna por desindianizar cualquier iniciativa innovadora.

Los diagnósticos que se han elaborado hasta la fecha no presagian ningún optimismo, aun cuando son

innegables los cambios favorables producidos en el nivel informativo, conciencia étnica y voluntad de actuar de los docentes y de las propias comunidades. De todas maneras, el desfase entre teoría y praxis persiste todavía y es necesario trazar estrategias para su superación a mediano plazo, ya que en la cuestión indígena no podemos ser largoplacistas (MOSONYI, 2004, p. 2-3).

Algo parecido se pudo observar en Bolivia en 1994, con motivo del lanzamiento de la reforma educativa nacional de vocación interculturalista (MUÑOZ, 1997). Se anota en el informe técnico de la evaluación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, bajo el patrocinio del Ministerio de Educación y Cultura de la época y de Oficina Bolivia de UNICEF:

En esta nación, como en tantas otras a nivel mundial, se ha depositado una confianza ilimitada en este principio fundamental de la teoría contemporánea de la educación bilingüe. Sin embargo, este principio del desarrollo lingüístico y comunicativo no puede ser implantado directamente en los alumnos indígenas. Es más, contra lo previsto, la interculturalidad y el plurilingüismo social propios de la interdependencia planetaria actual y otros procesos de naturaleza nolingüística de la sociedad boliviana parecen producir efectos divergentes, y hasta contrarios, en el desarrollo lingüístico de los alumnos. Por un lado, los factores sociales intervinen con mayor fuerza, necesidad

y motivación que el sistema escolar bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, especialmente en las regiones dominadas por el bilingüismo funcional (zona ribereña del Lago Titicaca y zona fronteriza de Oruro con Chile). Por otro, factores sociales asociadas a la marginalidad y relativo aislamiento de sociedades serranas y rurales, respecto del proceso de globalización, dificultan de un modo muy severo la exposición de los alumnos al uso cotidiano del castellano (caso de las regiones quechuas serranas de Chuquisaca y Cochabamba; también de la región guaraní del Izozog, Santa Cruz), tornando utópico el cumplimiento del plazo previsto para la transferencia lingüística en el tercer grado de la educación primaria (MUÑOZ, 1997, p. 11 y ss).

En realidad, este resultado es mucho más frecuente de lo que pudiéramos esperar, pero en los documentos de cualquier reforma educativa bilingüe, los buenos deseos suplantán a la realidad sociolingüística y sociocultural.

En un ejercicio reciente de consulta sobre educación a indígenas mexicanos se respaldó el cambio de la Ley General de Educación, en lo que respecta a la educación escolar indígena, especialmente en tres aspectos: i) otorgar capacidad gestonaria a las comunidades indígenas para conducir, planificar y evaluar los procesos escolares en sus localidades; ii) ampliar la aplicación de la filosofía y política de educación in-

tercultural a todos los ciclos educativos del sistema nacional y iii) en los niveles estatales, regionales y municipales, crear mecanismos participativos de promoción y defensa de los derechos lingüísticos y culturales. Asimismo, se valora el papel que tienen los educadores interculturales en el desarrollo convergente de la educación escolar, para lo cual se espera una nueva profesionalización intercultural (MUÑOZ, 2014).

Como en todas las latitudes del planeta, las presiones que provienen del multiculturalismo institucional y, muy especialmente, del multiculturalismo de facto que moldea las interrelaciones de contacto, contagio y dominio entre poblaciones etnoculturalmente diversas que participan en procesos globales de migración, comercio, comunicación, información, tecnología y arte. Históricamente, el resultado más frecuente de las interrelaciones en el espacio multicultural ha sido la hegemonía cultural y lingüística que, en México, se expresa en las polarizaciones entre cultura nacional mexicana y culturas extranjeras, postergando a un nivel subalterno la interrelación entre cultura hispanohablante mexicana y las culturas indomexicanas.

A través de un sondeo muy reciente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013) ha podido constatar que las comunidades indígenas actuales funcionan mediante configuraciones sociolingüísticas que abarcan patrones comunicativos múltiples, con esquemas de bilingüismo principalmente funcional (oral), con modelos internos de prestigio

en discusión entre generaciones adultas y jóvenes y con un indesmentible proceso de cambio de lengua materna en niños y jóvenes indígenas, aun en aquellas regiones que históricamente han mostrado una alta lealtad etnolingüística. Estas características muestran que las comunidades indígenas de habla han adoptado un diseño de ordenamiento sociocultural y sociolingüístico muy distinto a lo que se plantea en la normatividad vigente y en los procesos reales de educación escolar.

En los diferentes escenarios regionales de la experiencia de consulta en México que se comenta, se expresaron concepciones y representaciones diversas acerca de lo que se entiende por educación intercultural bilingüe (EIB). Con todo, es muy significativa y mayoritaria la preferencia por este enfoque educacional, al punto de ser considerada como la mejor alternativa para favorecer el desarrollo educativo y sociocultural. Una interpretación rápida permite señalar que en esta preferencia subyace la implicación de que los procesos educativos escolares deben contribuir a la supervivencia de las lenguas, las identidades y culturas indígenas, complementando poderosamente los procesos domésticos e informales de transmisión intergeneracional en los ámbitos familiares y comunales.

En el transcurso de la historia breve de la interculturalidad institucional puede observarse una relativamente rápida evolución de paradigmas para posicionar las responsabilidades y los

impactos de los gobiernos y las instituciones públicas acerca de las culturas, identidades y lenguas minoritarias y minorizadas (WOEHLING, 2005). En el fondo, lo que está en juego es la necesidad de que las políticas globales y gubernamentales identifiquen con mayor precisión los fenómenos sociales y económicos que impiden el desarrollo equitativo y democrático en las sociedades, lo cual se vincula con metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, las instituciones públicas tienen que aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, a partir de generar abundante información y mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los diversos hechos sociales. Y también de generar pronósticos sobre las consecuencias que resultarían de tomar determinadas decisiones.

Representaciones y materialización de la interculturalidad escolar

Desde una perspectiva materialista, la interculturalidad posee una ontología múltiple y ambigua en los escenarios educacionales indígenas. Se combina al comienzo con enfoques pluralistas que tienen gran influencia en las metodologías de enseñanza bilingüe o plurilingüe que buscan transformar las relaciones de identidad y armonizar el aprendizaje y uso de lenguas, para alcanzar una genuina competencia plurilingüe (CAVALLI, 2007; CANDELIER et al., 2007; NOGUEROL, 2010). Pero, a la vez,

se convierte en un referente sectorial de la respuesta que ofrece el Estado como política educativa para los estudiantes indígenas. También es un componente de profesionalización de recursos docentes y un factor programático en miles y miles de procesos escolares en contextos de población indígena, que hacen lo que pueden en esta dirección.

La institucionalización tan sorprendentemente rápida de las propuestas interculturales, sin embargo, ha renovado y profundizado la brecha histórica, el conflicto ideológico, las diferencias de interpretación/representación entre las instituciones del Estado y las comunidades indígenas sobre los objetivos e intereses que están en juego con esta filosofía educativa (STEVENSON; MAR-MOLINERO, 2006)², problema que ha impedido la generalización cualitativa de la interculturalidad escolar y, particularmente, la reciprocidad ética en el compromiso con el proyecto intercultural y plurilingüe de la nación. A juzgar por los resultados insuficientes que muestra de la educación indígena escolar en el sentido de esta discusión, se puede afirmar que las concepciones y las acciones institucionales no generaron resultados confiables ni certeros y que existe un 'conflicto de representaciones

sobre la educación intercultural bilingüe' (KNUUTILA, 2002)³.

Las representaciones etnolingüísticas contenidas en las demandas indígenas actuales han profundizado el disenso en los escenarios institucionales porque implican reconocimiento y participación gestionaaria de los pueblos indígenas en el uso y control de los recursos materiales, culturales, educativos y lingüísticos, lo que permitiría acrecentar el papel que pueden jugar las visiones 'indígenas' en la constitución plural de la humanidad multicultural (FOUCAULT, 1999).

Aportes de la investigación y de evaluaciones de proyectos interculturales

Bajo el alero antropológico, investigadores del lenguaje profundizaron el "descubrimiento" de la diversidad lingüística y cultural en nuestros países, descubrimiento sorprendentemente reciente y fascinante para los ciudadanos del mundo multicultural, que se le concibe como comodín para sustentar cualquier modelo de educación bilingüe intercultural.

La investigación referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje en

² Una consecuencia queda clara al menos: el pluralismo étnico y la diversidad lingüística y cultural son realidades innatas y físicas de la realidad, mientras que los compromisos con políticas y proyectos obedecen a razones éticas y estéticas (LEVY, 2000).

³ Las pretensiones de representación confiable, infalible o, dicho más enfáticamente, de representación legítima acerca del papel de las concepciones y de las prácticas educativas, de las comunidades y de los actores bilingües en la edificación y éxito de la educación intercultural configuran una interacción histórica de desentendimiento entre Estado, instituciones públicas y pueblos indígenas.

contextos interculturales, sin embargo, poco ha contribuido a conocer y, al menos, imaginar cómo deben concebirse las intervenciones pedagógicas culturalmente pertinentes. Las investigaciones de sociolingüística educacional se han concentrado tan sólo en algunas regiones indígenas del país; no permiten establecer una visión del estado que guarda el problema en el conjunto nacional. Sigue predominando el énfasis en la normalización de lenguas y alfabetos, en desmedro de las investigaciones evaluativas, cualitativas y del seguimiento de experiencias.

La gran mayoría de las situaciones sociolingüísticas en estudio no se perfilan únicamente por motivaciones académicas, sino que surgen principalmente de contextos reales de conflictos interculturales en proceso. De algún modo, en todos los casos se observa la tendencia dominante en la sociedad nacional, que consiste en la asimilación o integración de las minorías étnicas al nacionalismo hispanohablante o lusitanoparlante; así se refuerza uno de los objetivos globales de la estructura del poder nacional. Pero, al mismo tiempo, se observa una relativa sensibilización y aceptación de la heterogeneidad étnica del país, lo que explica parcialmente el crecimiento moderado de estudios y acciones sobre el ámbito de la etnicidad.

En este planteamiento se sustentaba, por los años sesenta, la famosa “hipótesis de la diferencia”, que admitía la existencia de microcomunidades al interior de las megalópolis (barrios, ghettos

de negros, hispanos, asiáticos), con sus normas lingüísticas y comunicativas locales, estigmatizadas socialmente como “sub-estándares”, pero constitutivas de redes sociales muy densas y cohesionantes, generadoras de una fuerte identidad (MILROY, 1980).

En suma, las investigaciones antropológicas, educativas y sociolingüísticas permiten establecer dos líneas constantes como soportes del desarrollo educativo: por una parte, una concepción de la etnicidad como una modalidad de reproducción cultural (BERNSTEIN, 1971) de comunidades lingüísticas no extensas (regionales). Y por otra, el reconocimiento de que nuestros países son multiculturales y multiétnicos. Por tanto, estas dos condiciones debieran perfilar políticas públicas que universalicen la interculturalidad como rasgo y forma del sistema educativo nacional, institucional y que se utilicen para la configuración democrática, justa y armónica de las relaciones multiculturales.

Es de imaginar la inmensa riqueza del conocimiento acumulado en las diversas ciencias sobre las culturas originarias de América. Esto hace surgir la interrogante sobre el tipo de relaciones que existen entre la ciencia con los diversos niveles del desarrollo educativo. ¿Logran permear los discursos y prácticas de los sectores que construyen la política y de los que componen el sistema educacional? Tal vez las instituciones formadoras sean las que más aprovechan los aportes científicos, aunque de una manera todavía no metódica ni exhaustiva.

En resumen, las diferentes investigaciones y evaluaciones nos hacen ver que la práctica misma de la educación intercultural bilingüe ha ido perfilando una serie de campos de problemas afines. Hasta la fecha, las bases teóricas y las implicaciones de los distintos modelos de evaluación no han sido suficientemente sistematizadas, criticadas y ajustadas. Modelos tales como el de calidad educativa, de equidad, de pertinencia constituyen ejes transversales que aglutinan de un modo particular los distintos indicadores y requieren de un análisis mucho más cuidadoso y profundo. La sugerencia de Fishman (1989) en torno al impacto de estos esfuerzos en el desarrollo de teorías relevantes es plenamente vigente.

Frente al panorama presentado arriba, cabe establecer que – al menos, en México –, en el curso de la última década, entre una veintena de eventos temáticamente diversos, se intensifica los ejercicios por edificar una glotopolítica institucional asociada a prácticas de consulta y consentimiento con comunidades etnolingüísticas, con el fin de incrustar el carácter participativo y gestor en políticas educativas diferenciales, compatibles con la diversidad lingüística y cultural de estudiantes indígenas. Se intenta de este modo contrarrestar efectos del pluralismo cultural hegemónico y de las relaciones macrosociolingüísticas diglósicas, regulando las trasposiciones políticas, comunicativas, culturales, educativas y didácticas. Con impactos poco visibles todavía, comienzan a promoverse proyectos y acciones participativas,

más coherentes con una concepción de funcionamiento intercultural y plurilingüístico de las instituciones públicas (MUÑOZ, 2014, p. 321).

La construcción escolar de la interculturalidad

Un conjunto de fenómenos estratégicos están asociados a la relación interculturalidad-educación. Estos fenómenos generan visiones y prácticas acerca de los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas, en los cuales identidad y etnicidad se encuentran íntimamente relacionados con la cultura.

Para acceder al sentido profundo de los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad y a la vez establecer la coherencia de las prácticas educativas es necesario generar un entendimiento entre los diversos actores, desde una perspectiva pedagógica.

Propongo el siguiente repertorio inicial.

El quiebre de la ecuación déficit = diferencia. La histórica controversia entre las hipótesis del déficit y de la diferencia ha dejado marca en las definiciones de los desempeños escolares. En efecto, las reivindicaciones del multiculturalismo entran al sistema educativo público a través de la inacabable discusión en torno al rendimiento y éxito escolar de los niños provenientes de “minorías”, sean étnicas, culturales, religiosas, etc. En la percepción de muchos educadores,

pedagogos y políticos encargados de las instituciones escolares, el fracaso escolar refleja un “impedimento” o “déficit” distintivo que a menudo se tiende a equiparar con la “pertenencia étnica o la condición de inmigrante”.

Percepción de la educación escolar desde la pobreza y desigualdad. Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo (BRUNER, 1995).

Parece oportuno preguntarnos de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas típicas de los pobres para enfrentar la vida. De hecho, la pobreza altera aspectos de la universalidad, por un lado, y de la diversidad cultural, los cuales suelen girar en torno al intercambio recíproco de los sistemas simbólico, afiliativo y económico. Alterar la participación humana en cualquiera de estos sistemas equivale a forzar un cambio en la forma peculiar en que el hombre realiza sus cometidos en la vida. Aquí se aprecia la importancia de la pobreza, ya que afecta la estructura familiar, al propio sentido simbólico del valor, al sentimiento personal de control.

De lo anterior se deriva que los procesos de identificación étnica impli-

can también la estructura de las desigualdades económicas así como el tipo de estratificación social vigentes, que se desenvuelven en un entorno dinámico y heterogéneo. De ello dependerá el estatus que posee el grupo étnico en la sociedad mayoritaria y su capacidad de competir por los recursos. De este modo, la etnicidad actúa como un mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales.

El replanteamiento de la cultura propia. El análisis de la evolución del multiculturalismo desde sus orígenes como un conjunto de movimientos sociales hasta su institucionalización como una política de reconocimiento de la diferencia y de acción afirmativa ha demostrado cómo el concepto o, por lo menos, la imagen de lo cultural y lo identitario se han ido convirtiendo en armas del debate intelectual y político.

La discusión teórica acerca de la interculturalidad así como de los “problemas” que ésta desencadena en la práctica educativa a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. Cabe preguntarnos si las distintas culturas humanas cuyas características e interrelaciones se busca definir o en las que se pretende intervenir pedagógicamente ¿existen como entidades inmutables en su esencia, o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio? Si reafirmamos el interés por establecer bases multiculturales críticas en la educación, resulta central asumir que las tradiciones no “existen” por sí

solas ni independientemente de lo que pensamos y hacemos, se reinventan día a día por nuestra dedicación, nuestra memoria y visión selectiva y nuestro comportamiento. Las autenticidades culturales, por tanto, se postulan; y el significado de su existencia “real” es que muchas personas siguen ese postulado (Cf. DIETZ, 2001, p. 214).

Si las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización de las diferencias internas, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro. Se requiere, por tanto, de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea internas (García Castaño 1999).

Pedagogización de lo étnico. Étnico y etnicidad son términos sencillos y factuales usados para describir las características culturales distintivas de un grupo particular. Sin embargo, lamentablemente estos términos son frecuente -y equivocadamente- usados para acen- tuar en lugar de celebrar las diferencias entre grupos diferentes (UNESCO, 1997, p. 30). La etnicidad es una forma de organización de los grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente

a otros grupos con los cuales existen interacciones, son definidos por sus miembros como rasgos distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia (GARCÍA CASTAÑO, 1999).

Estas fronteras o diferencias étnicas dan lugar a una “política étnica”, donde ciertos grupos dentro de una sociedad compiten por el poder político o influencia al nivel nacional o local. Y cuando se juega a la “política étnica” en nombre de otros intereses pueden surgir situaciones graves de conflicto y violencia. Quizás la situación más peligrosa surge cuando un determinado grupo étnico ocupa el poder al nivel nacional o local, de tal forma que el resto de los grupos étnicos de ese país resultan favorecidos o discriminados. Cuando esto ocurre, los diferentes grupos étnicos y culturales tratan de negociar para que se les hagan nuevas concesiones políticas y/o se restauren ventajas que han perdido con la nueva situación. Lo que tenemos entonces es un fenómeno de politización de la cultura y un proceso acumulativo que refuerza el separatismo étnico (UNESCO, 1997, p.31).

Al igual que el grupo étnico, la nación tampoco es una esencia primordial, sino un constructo del nacionalismo, de la misma forma que el grupo étnico es un producto de la etnicidad. Ambos “artefactos culturales” constituyen “comunidades imaginadas”, cuyos miembros se agrupan no a partir de una interacción

cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia (DIETZ, 2001).

La invención y posterior estandarización de las denominadas lenguas nacionales han resultado ser uno de los mecanismos más eficaces para crear integración cultural, es decir, el proceso de monolingüización es un fiel indicador del avance del nacionalizante de la noción de país.

En sus reivindicaciones de un derecho a la diferencia, tanto las llamadas naciones sin Estado o naciones contra el Estado como gran parte de los movimientos indígenas confirman la centralidad estratégica del factor lingüístico. Curiosamente, tanto el nacionalismo nacionalizante como el etnonacionalismo disidente tienen a percibir el plurilingüismo como un problema.

La potencia socializadora de la narrativa de las identidades de origen. La formulación de la historia científica de la educación indígena se sustenta con frecuencia en el procedimiento de identificar rasgos o factores principales de la etnicidad o indianidad. Ciertamente, se manejan los elementos ya clásicos tales como el lenguaje, la identidad, la tradición oral, cosmovisión y cultura material. Las concepciones de la educación indígena escolarizada muestran distintas jerarquizaciones de esos factores de la etnicidad. Por esta razón, la apropiación de la propuesta intercultural bilingüe pasa por instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, dentro de la cual el lenguaje es el artefacto

simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo, una interacción propicia para el pensamiento, el conocimiento y el desarrollo sicosocial, situado en las coordenadas de la matriz cultural indígena. Este es el impacto ideológico de la sustitución del paradigma de la educación bilingüe bicultural, hasta el momento. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había remplazado la vieja propuesta integracionista de los años 30 llamada “educación bilingüe”. Se trata. Por tanto, de un continuo que arranca de la concepción lingüística de la educación bilingüe, pasa por una fase de dualidad lingüística en un marco preferentemente monocultural y tiende en nuestros días a una concepción cultural y de derecho (MUÑOZ, 1998; 2001).

Gracias al multiculturalismo la intervención pedagógica asume y reactualiza la histórica misión de estigmatizar a lo ajeno para integrar y nacionalizar lo propio.

Sobre la base de convergencias globales, cada país ha identificado y construido sus términos específicos de oferta de educación indígena, produciéndose un notable enriquecimiento de las políticas y programas educativos concernientes a los pueblos indígenas. Nicaragua, por ejemplo, debe consolidar la educación indígena y la profesionalización docente en relación con la autonomía y desarrollo socioeconómico de la costa caribe. Guatemala hace otro tanto en el contexto de los acuerdos de paz y de desarrollo sostenible. Colombia

debate sobre la etnoeducación en conexión con el reconocimiento jurídico constitucional de la territorialidad de sus pueblos indígenas. Brasil aplica una estrategia participativa y descentralizada para definir los parámetros curriculares diferenciales de su oferta de educación indígena, que es significativamente pequeña en comparación con el sistema general de educación. Bolivia ha logrado importantes avances en cobertura y permanencia de alumnos indígenas e intenta enriquecer toda la educación nacional con la propuesta intercultural bilingüe, sobre una base demográfica indígena mayoritaria (aproximadamente 60% de la población nacional). Chile comienza en el 2001 un proyecto experimental de implantación de un modelo intercultural bilingüe en 150 escuelas que está convenido con el BID a 3 años y medio, con el propósito de profundizar el proceso de emergencia de esta política. En México, la más reciente propuesta institucional ofrece continuidad en los esfuerzos iniciados en décadas anteriores y plantea profundizar el énfasis en la equidad y calidad de los aprendizajes, así como de ampliar la descentralización (MUÑOZ, 1998). En el marco de tan diversas visiones y estrategias de los países, cabe preguntar ¿cuáles son los conceptos propios de la educación indígena del presente? Y sobre todo ¿qué estrategias emplear para desencadenar las transformaciones necesarias?

La multiculturalidad contemporánea definirá el entorno real de las posibilidades de desarrollo de las comunidades

en los próximos años, continuarán sus impactos y no se detendrá con las legislaciones. No obstante, se espera de la escuela un papel que no puede afrontar porque en las interdependencias de la globalización la comunicación, la información, los servicios y la ética intercultural no se articulan ni se solucionan desde la escuela, sino que constituyen la función de las industrias culturales. Como bien plantea Stavenhagen (en NIETO, 1999), las nuevas democracias latinoamericanas tendrán que asumir los entornos pluriculturales y multiétnicos de sus poblaciones en el marco de un concepto diferente de ciudadanía multicultural. En cierto sentido, esta propuesta institucional abandona el discurso dominante, correspondiente a un criollismo excluyente o un mestizaje incluyente y hegemónico, que excluía a los pueblos indígenas.

Conclusión

Ha cambiado la *ortodoxia* de las reformas educativas en pro de la calidad e inclusión y, por ende, lo que se espera de los nuevos programas de profesionalización intercultural, del uso de las tecnologías de la información, de los maestros indígenas y de los aprendizajes. En la actualidad hay mucho más política social sobre los temas y mayor exigencia de eficacia de los actores institucionales.

Las políticas públicas orientadas específicamente a los pueblos autóctonos de nuestro continente son concepciones aplicables a tres cuestiones cen-

trales: democracia política, desarrollo económico e identidad, las cuales se han expresado en acciones institucionales y discursos públicos sobre una variada gama de categorías tales como auto-determinación, educación intercultural bilingüe, derecho indígena, cosmovisión original, tradición oral, medicina y tecnología tradicional y muchas, muchas otras.

Las presiones que provienen del multiculturalismo institucional y, muy especialmente, del multiculturalismo de facto que moldea las interrelaciones de contacto, contagio y dominio entre poblaciones etnoculturalmente diversas que participan en procesos globales de migración, comercio, comunicación, información, tecnología y arte. Históricamente, el resultado más frecuente de las interrelaciones en el espacio multicultural ha sido la hegemonía cultural y lingüística que, en México se expresa en la dualidad cultura nacional mexicana vs. cultura extranjera, postergando a un nivel subalterno la interrelación cultura hispanohablante mexicana vs. culturas indomexicanas. A través de un sondeo muy reciente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013) ha podido constatar que las comunidades indígenas actuales funcionan mediante configuraciones sociolingüísticas que abarcan patrones comunicativos múltiples, con esquemas de bilingüismo principalmente funcional (oral), con modelos internos de prestigio en discusión entre generaciones adultas y jóvenes y con un indesmentible proceso de cambio de lengua materna en niños y jóvenes

indígenas, aun en aquellas regiones que históricamente han mostrado una alta lealtad etnolingüística. Estas características muestran que las comunidades indígenas de habla han adoptado un diseño de ordenamiento sociocultural y sociolingüístico muy distinto a lo que se plantea en la normatividad vigente y en los procesos reales de educación escolar.

El largo proceso de invención de la EIB en nuestros países pasará primero por una difícil y costosa experiencia de legitimación y de aperturas políticas y culturales. Posteriormente, sobre esas bases habrá que garantizar el poder de participación y decisión de las sociedades indígenas y entrar así en la construcción intercultural del currículo y las implementaciones didácticas coherentes a los principios de la EIB.

Existen concepciones y representaciones diversas acerca de lo que se entiende por *educación intercultural bilingüe (EIB)*. Con todo, es muy significativa y mayoritaria la preferencia por este enfoque educacional, al punto de ser considerada como la mejor alternativa para favorecer el desarrollo educativo y sociocultural. El significado de esta preferencia contiene la implicación de que los procesos educativos escolares deben contribuir a la supervivencia de las lenguas, las identidades y culturas indígenas, complementando poderosamente los procesos domésticos e informales de transmisión intergeneracional en los ámbitos familiares y comunitarios.

La historia de los cambios educativos ocurridos en estos últimos años

enseñan que se ha asumido de facto un orden jerárquico en estas prioridades: primero, los procesos políticos (reconocimiento jurídico de la etnodiversidad, democracia participativa, acuerdos de paz, autonomía y autodeterminación, territorialidad, etc.). Segundo, los procesos económicos (programas compensatorios, organizaciones cooperativas, asistencia a los migrantes, becas alimenticias, despensas familiares). Y por último, el trabajo sobre la cultura. Es decir, las respectivas sociedades nacionales no han asumido todavía la educación intercultural, el bilingüismo aditivo y la etnodiversidad como cuestiones y plataformas centrales de su futuro. Habría mucho que decir al respecto, pero tal vez la clave de esta situación de postergación de lo educativo se encuentre en los tér-

minos y en las concepciones de la educación, que no se conectan claramente ni con el desarrollo económico ni con la democracia de la postmodernidad.

Como una estrategia para favorecer la continuidad y robustecimiento de la herencia etnolingüística y cultural, se propone que el sistema escolar nacional adopte la cultura y la lengua indígena como área programática obligatoria en todos los ciclos educacionales y genere metodologías y propuestas propias del enfoque intercultural bilingüe en todo el espectro de la educación nacional. En última instancia, la mayor fortaleza consistiría en que administradores, educadores y familias asuman auténtica, plena y coherentemente los proyectos e identidades etnolingüísticas.

Referencias

ARREGI ORUE, JOSEBA IÑAKI. *Cuarto mundo: la acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992-2007*, 2014. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/barbados%20el%20nacimiento%20de%20redes%20de%20apoyo.html>. Consultado 12 de febrero de 2014.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1995.

BRYSK, ALISON. *De la tribu a la aldea global*. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2009.

CANDELIER, MICHEL (Coord.). *FREPA. A framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz, Austria: Council of Europe, 2012.

CAVALLI, M. *Education bilingue et plurilinguisme des langues - Le cas du Val d'Aoste*. Crédiff-Didier, LAL Series, 369, 2007.

DIETZ, GUNTHER. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada & CIESAS-México, 2003.

FISHMAN, Joshua. Prólogo. En: HORNBERGER, Nancy. *La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: PEEN-Puno; GTZ, 1989.

FISHMAN, Joshua; GARCÍA, Ofelia. *Handbook of language and ethnic identity. The success-failure continuum in language and ethnic identity efforts*. New York: Oxford University Press, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Planos, 1999. (Escritos esenciales, III).

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; GRANADOS, Antolín. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: editorial Trotta, 1999.

INALI. *Estudio diagnóstico sobre las prácticas comunicativas vigentes en las comunidades de habla indígena en México*. Dora Pellicer & Ernesto Díaz-Couder & Francisco Barriga & Héctor Muñoz Cruz y Miguel Figueroa Saavedra. México: INALI; Universidad Veracruzana. Ms, 2013.

KEENEY, Bradford. *Estética del cambio*. Barcelona: ediciones Paidós, 1994.

KYMLICKA, Will. *Las odiseas multiculturales*. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 2009.

KNUUTTILA, Tarja. Signing for reflexivity: constructionist rhetorics and its reflexive critique in science and technology studies. *Forum: Qualitative Social research*. Forum Qualitative Sozialforschung, v. 3, n. 3, 2002. Disponible en: <<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.html>>. Acceso: 5 oct. 2005.

LEÓN PORTILLA, Miguel. 'Puro cuento' que haya educación bilingüe en el país: León-Portilla. *La Jornada*, 2007. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2007/07/01/index.php?sectioncultura&articlea021cull>>. Acceso: 3 Jul. 2007.

LEVY, JACOB. *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Editorial Tecnos, 2000.

MAR-MOLINERO, Clare; STEVENSON, Patrick. *Languages, ideologies, policies and practices*. Language and the future of Europe. Hampshire, England: Palgrave Macmillan, 2010.

MILROY, LESLIE. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.

MOSONYI, Esteban Emilio. Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, n. 153, p. 82-92, Enero-Febrero 1998. (1980).

_____. Notas Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, v. 21, p. 116-125, ene./jul. 2004.

MUÑOZ CRUZ, Héctor. *De proyecto a política de Estado*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993. México: Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica nacional; Bolivia: Proiebandes-GTZ; UNICEF, 1997.

_____. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas.

Revista Iberoamericana de Educación, 17, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, p. 31-50, 1998.

_____. Consulta, acuerdo y consentimiento en el ámbito de la glotopolítica institucional: un ejercicio sobre educación intercultural con comunidades indígenas de México. En: MUÑOZ CRUZ, Héctor (Coord.). *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior*. México: editorial Gedisa; Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2014, p. 319-397.

NOGUEROL, Arturo. El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña. En: MUÑOZ, Héctor (Coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2010. p. 373-398.

PANARARI, Massimiliano; MOTTA, Franco. *Elogio delle minoranze*. Le occasioni mancate dell'Italia. Venezia: Marsilio editori, 2012.

PRIMERA DECLARACIÓN DE BARBADOS. Por la Liberación del Indígena (enero de 1971). Disponible en: <http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf>. Acceso: 20 feb. 2014.

SPERBER, Dan. *Explicar la cultura*. Un enfoque naturalista. Madrid: ediciones Morata, 2005.

UNESCO. *Nuestra Diversidad Creativa*. Una agenda internacional para el Cambio Cultural, Compendio del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Lima: Ediciones UNESCO; Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1997.

WOEHLING, Jean-Marie. *The European Charter for Regional Minority Language*. A critical commentary. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014