

# **Fronteras étnico-culturales y las fronteras de la exclusión en el contexto de las escuelas interculturales**

## ***The ethnic-cultural boundaries and the exclusion borders in the context of intercultural schools***

Héctor Muñoz Cruz

Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.

### **Resumen**

Este artículo tiene por objetivo presentar la temática fronteras étnico-culturales y las fronteras de la exclusión en el contexto de las escuelas interculturales y de la historia etnolingüística de las poblaciones indígenas de México. En este país los estudiantes bilingües indígenas encuentran en la educación superior y en sus políticas y prácticas académicas obstáculos específicos para el logro de aprendizajes, habilidades académicas, experiencias sociolingüísticas de integración y reflexión crítica. Esta menor complejidad cognitiva, afectiva y valorativa se refiere a los efectos de la asimilación o sustitución lingüística y la cultura de discriminación de la población mexicana no indígena. En la actualidad, la perspectiva dominante en el debate intercultural de la educación superior se refiere a las plataformas sociopolíticas y culturales generales, las cuales privilegian aspectos arancelarios, becas, cupos de participación, tutorías y acciones de sensibilización acerca de la diversidad lingüística y cultural, las cuales no permiten explorar metódicamente el proceso específico de profesionalización universitaria y el ciclo de desarrollo lingüístico, académico e intelectual que debieran experimentar los estudiantes indígenas bilingües, metas que están efectivamente incorporadas a la retórica de las políticas de equidad, inclusión y pertinencia que declaran las instituciones de educación superior.

### **Palabras-clave**

Poblaciones indígenas. Enseñanza superior. Interculturalidad.

### **Abstract**

This paper presents the issue ethnic-cultural borders and the exclusion borders in intercultural schools and the history of the Mexican indigenous. In this country the bilingual students find many difficulties in the higher education for to develop their knowledges, abilities, and to get critical reflection. This complexity of values refers the assimilation and the discrimination against indigenous people in Mexico. The predominant vision in the debate about Mexican higher education studies the political and cultural platforms, scholarships, racial quotas, and actions for valorization of linguistic and cultural diversity. In other hand, this speech not allows to explore methodically the process of professionalization academic that are contemplated in the legislation that regulates the higher education.

### **Key-words**

Indigenous people. Higher education. Interculturality.

## 1 Desafíos del multiculturalismo y del multilingüismo

En todas las latitudes del planeta - incluyendo países, regiones, ciudades, comarcas y comunidades - el multiculturalismo y el multilingüismo se manifiestan como situaciones de facto, con las respectivas diferencias históricas. En la mayoría de las instituciones públicas, en cambio, el proceso experimenta otro tipo de intervenciones.

Durante el último cuarto del siglo XX, este fenómeno emergió con dimensiones insospechadas por su convergencia con las resistencias y críticas a las políticas del liberalismo económico y - especialmente - con los avances en materia de libertades ciudadanas, que incluyeron la reivindicación de las identidades culturales. Muchas comunidades que han descubierto o redescubierto su identidad propia demandan ahora autonomía. La mayoría de los países y organizaciones internacionales - como la Unión Europea - buscan una solución balanceada que permitan la expresión irrestricta de las diferencias específicas y a la vez eviten la fragmentación (MARGA, 2010). De modo que el multiculturalismo ha ganado innumerables espacios y exige nuevos enfoques y dispositivos, entre los cuales resulta razonable ubicar a las políticas del lenguaje.

La educación escolar constituye un dominio crítico y potencialmente propositivo en el escenario multicultural contemporáneo. En este trabajo revisaré algunas implicaciones de la deseada reorganización basada en objetivos de inclusión, desarrollo equitativo y acceso

al conocimiento, desde la perspectiva de la educación superior en general, no sólo desde el sector emergente llamado 'educación superior indígena', cuyo resultado incipiente más destacado en México son las universidades interculturales.

La humanidad se caracteriza por el multilingüismo no sólo en el sentido de que dispone aproximadamente de 6 mil lenguas y un número incontable de dialectos, variantes y estilos, con una distribución muy desigual por continentes y países (CRYSTAL, 2000; Centro UNESCO del País Vasco, 2004). Aunque subsisten las limitaciones para definir una lengua con criterios claros, el multilingüismo en esta acepción constituye una característica natural e inevitable de las sociedades, cuya composición y status son resultado de una compleja historia interna y externa<sup>1</sup>.

Es indudable que las sociedades no sólo poseen diversidad lingüística y comunicativa. En el espectro del multilingüismo real, la gente adopta lenguajes comunes, combinando recursos semióticos que pertenecen a una lengua convencionalmente definida con recursos que pertenecen a otra lengua. Las consecuencias de estos repertorios y competencias multilingües es

---

<sup>1</sup> Según Crystal (2000), del total estimado, las lenguas africanas y asiáticas bordean un 32% cada cual; en cambio, sólo 3% son europeas. Las lenguas americanas y del Pacífico alcanzan el 15 y 18% del total respectivamente. Además, aproximadamente 56% de las lenguas son habladas por diez mil o menos personas. Aunque el bajo número de hablantes no es el único factor que afecta el futuro de los idiomas, es posible anticipar un fuerte cambio de lengua en tales comunidades lingüísticas.

que, por una parte, se preserva la unidad lingüística en el marco de diferentes lenguas y familias lingüísticas comunes. Y, por otra, se desarrollan repertorios apropiados para la realidad plurilingüística y competencias que permiten la comprensión interlingüística. Esta comprensión hace posible establecer tradiciones educacionales comunes en los diferentes países, regiones y ciudades, basadas en habilidades prácticas, competencias cognitivas y valores cívicos. Aspectos que constituyen la desiderata proclamada de las políticas del lenguaje desde siempre<sup>2</sup>.

El multilingüismo, por otra parte, no sólo se sustenta en una realidad transcomunitaria con orígenes históricos comunes, sino que también es determinado por decisiones emanadas de instituciones gubernamentales, principalmente. Aunque se trate de lenguas francas, las regulaciones institucionales sostienen el carácter multilingüe, porque deben garantizar las condiciones de expresión para todos los ciudadanos y respetar el derecho de acceder al empleo en diferentes regiones culturales. Sobre la base de estas consideraciones, el multilingüismo

---

<sup>2</sup> De modo que el fenómeno del multilingüismo se manifiesta en recursos lingüísticos, comunicativos, semióticos reales que la gente tiene, con representaciones idealizadas de tales recursos. El interés de las políticas del lenguaje, por tanto, debiera enfocarse hacia los repertorios y competencias necesarios para actuar en contextos multilingües. Los recursos son entonaciones concretas, variedades de la lengua, registros, géneros textuales, modalidades de escritura, incluyendo las concepciones que los hablantes tienen sobre los usos de las lenguas (BLOMMAERT, 2010).

conciene a todo ciudadano, no sólo a la educación en la enseñanza del lenguaje, como se propone en el preámbulo de la Declaración de Nancy:

2 The issue of languages is of direct relevance to a number of core objectives of the Bologna Process. These include the promotion of mobility, of the European dimension of higher education, and of graduates' employability on the European labour market, as well as enhancing the attractiveness of European higher education. These objectives can only be achieved if all students irrespective of their specialisation, especially students at undergraduate level, are given the opportunity to learn languages, and if mobile students receive adequate linguistic support.

3 The European Commission's Communication *A New Framework Strategy for Multilingualism* rightly stresses the importance of language and intercultural skills for the achievement of the Lisbon goals. Universities must therefore play their role in enabling all graduates in Europe to –be able to communicate in at least two languages other than their first language, –know how to improve their proficiency in languages, –have confidence, and know how to learn a new language when the need or opportunity arises, –have first-hand experience in working and learning in, and collaborating with other countries, and –be familiar with other cultures and intercultural skills (Nancy Declaration, Conseil Européen pour les Langues, 2006).

A veces, el multilingüismo desborda el multiculturalismo y en otras ocasiones, las diferencias lingüísticas ocurren dentro de la misma cultura. Si definimos cultura como las filiaciones históricas, perspectivas generales sobre el mundo, las tradiciones religiosas o idiomas promueven la separación de la comunidad étnica. Si por *comunidad étnica* designamos una comunidad que se edifica sobre una sucesión de generaciones, en cierto territorio, con su propia historia y lenguaje, entonces encontramos que el multiculturalismo –en un sentido amplio– se encuentra en un mismo territorio, se localizan diferentes comunidades étnicas con una cultura históricamente reconocida. Esta concepción de multiculturalismo es diferente en aspectos importantes de la situación que surge de las demandas de reconocimiento cultural colectivo de los grupos de inmigrantes de los diferentes países. En Europa, por ejemplo, cuando se habla de multiculturalismo se alude a una pluralidad de culturas históricas, vinculadas a perfiles etnoculturales, que coexisten en el mismo territorio (MARGA, 2010).

La implicación principal, en suma, es la conformación incluyente y democrática de la complejidad lingüística y de la interacción cultural. En este sentido, mientras el multilingüismo involucra acciones y valores que se refieren a la formación profesional, la legitimación y reconocimiento de la diversidad lingüística, el multiculturalismo plural implica acciones y concepciones que debieran influir en la organización del Estado moderno, las cuales adquirirán un prominente carácter jurídico.

## 2 ¿Por dónde se comienza a intervenir? Las políticas del lenguaje

La teoría que subyace a cualquier política del lenguaje se sustenta en un conjunto de supuestos, que debieran estar abiertos a la demostración y ser susceptibles de adaptación a las situaciones específicas. Para plantear la situación de la universidad, haré mención de dos que considero muy convenientes a la discusión que propongo. El primer supuesto es que la política del lenguaje constituye un factor social y político de la existencia histórica de una lengua, que depende profundamente de cierta racionalidad y de comportamientos consensuales de los miembros de una comunidad de habla.

La comunidad de habla constituye el marco funcional y demográfico de una política del lenguaje. No ha sido fácil ofrecer una definición exacta a esta noción fundamental. Los sociolingüistas coinciden en distinguir entre *una comunidad lingüística*, que se caracteriza porque un grupo humano habla una variedad específica de lengua y *una comunidad de habla*, que se caracteriza por compartir una red de comunicación, sobre la base de un consenso más o menos generalizado acerca de reglas de uso y de transmisión de las diversas variedades lingüísticas disponibles para la comunidad<sup>3</sup>. Una comunidad de

---

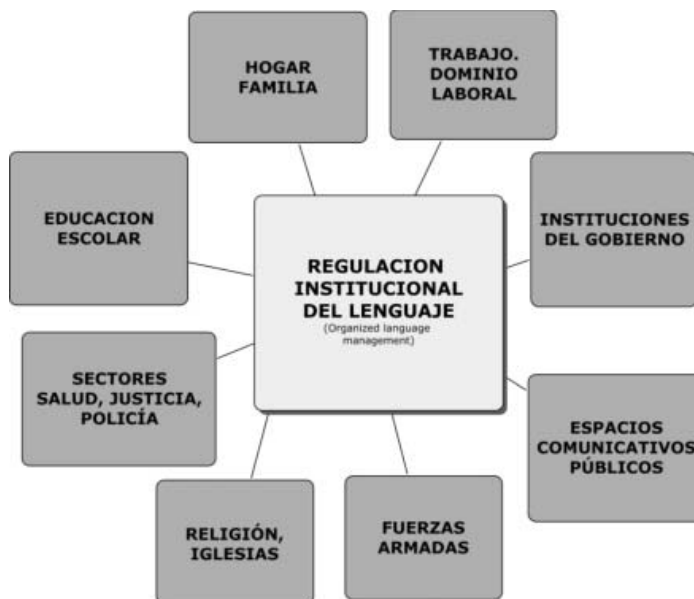
<sup>3</sup> La expresión ‘comunidad lingüística’, en el sentido de Hockett (1958), es aplicable al llamado ‘mundo de habla inglesa’, aunque sean identificables una enorme complejidad de variedades del inglés en el mundo.

habla puede ser una familia, o un grupo de personas que acuden habitualmente a la misma cafetería o trabajan en un mismo sitio o residen en un mismo pueblo o una ciudad, como lo propuso Labov (1966). Pero también puede coincidir con una región o una nación (GUMPERZ, 1968). En esta ocasión, consideraré a la universidad como una comunidad de habla.

Teniendo en cuenta las condiciones evolutivas y no estables de las comunidades de habla, resulta necesario establecer unidades de organización social más definidas, que favorezcan intervenciones más específicas. En esta perspectiva, parece apropiado recuperar la noción de *dominio* (*domain*), introducida por Joshua Fishman (1972) en la terminología sociolingüística, en su clásico artículo sobre un barrio hispano de New Jersey. En su propuesta, los dominios son unidades sociopolíticas de

acción e intercambio comunicativo que convergen en un tipo diferenciado de actividad y que son identificables de modo empírico por todos los miembros de una comunidad específica.

Otra delimitación es que el dominio hace referencia a un espacio social, tal como el hogar, la escuela, el vecindario, la iglesia, el lugar de trabajo, los medios públicos de comunicación y los niveles de Gobierno (ciudad, estado, nación). En la edificación de una teoría de la regulación o gestión del lenguaje, cada uno de estos dominios tiene su propia política, con algunas características internas y otras, bajo influencia de fuerzas externas al dominio. Así, la regulación del lenguaje en la universidad está en parte bajo control de los miembros universitarios, pero sus metas son influenciadas regularmente por instituciones o grupos del exterior.



**Figura 1** - Esquema básico de dominios sociales

Según Fishman (1972), la estructura esencial de un dominio sociocomunicativo consiste en la interrelación de tres factores: *participantes, ubicación y tópico*. Primariamente, son los roles y relaciones sociales los que caracterizan a los participantes en un dominio, no sus características individuales. En segundo lugar, un ámbito tiene una localización típica, que generalmente motiva su nombre. Los dominios vinculan la realidad social con la realidad física: gentes y lugares. El significado social y la interpretación del lugar motivan la opción de lengua.

El tercer componente es el tópico, en el sentido de que los hablantes saben o deben saber los referentes temáticos apropiados y pertinentes a cada dominio<sup>4</sup>. En lo esencial, puede afirmarse que los hablantes deciden la elección de la variedad o rasgos lingüísticos, a partir de su comprensión del grado de propiedad del tema en el dominio.

La regulación más simple y básica se manifiesta en el uso individual de la lengua. Se trata de las adecuaciones que un hablante pone en operación cuando observa un problema de comunicación en un discurso en el que está involucrado. Este proceso, llamado *acomodación* (GILES *et al.*, 1973), cuando aparece es visto como normal. Una perspectiva tanto o más compleja se abre cuando aludimos a las regulaciones o acomodaciones colectivas,

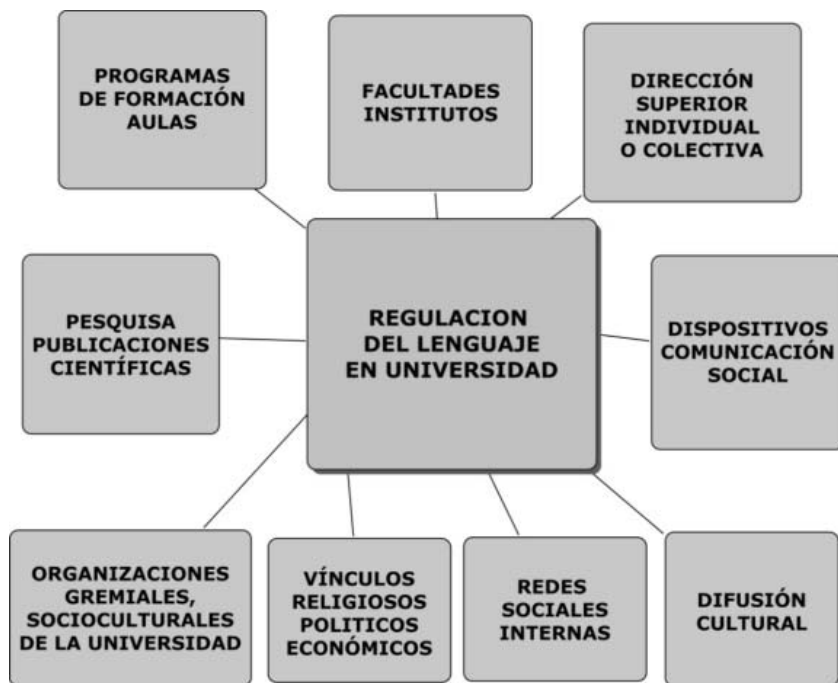
extensivas a todo el grupo del dominio. En esta ocasión, el foco de interés estará puesto sobre las regulaciones colectivas o institucionales.

En particular, el dominio de la educación escolar resulta crítico en el desarrollo de la política del lenguaje de una comunidad de habla. Son fundamentales en la gestión o regulación del lenguaje dos participantes internos: los profesores y los estudiantes. Los profesores deben ser capaces de hablar también la lengua de sus estudiantes y moverlos hacia la proficiencia en la variedad o variedades lingüísticas que se consideran una parte necesaria del plurilingüismo de un ciudadano educado. Pero el ciclo de orientaciones es mucho más complejo, porque los administradores del sistema educacional controlan a los profesores. Los administradores, a su vez, están subordinados a autoridades externas, un consejo escolar de padres o a los ciudadanos locales que representan organizaciones religiosas o políticas en diversos niveles. Cada cual tiene diversas creencias, metas y presiones de los diversos sistemas. Comúnmente, no es extraño que los profesores - por razones de perfiles profesionales e ingresos - no sepan la lengua materna de sus estudiantes. Además, tampoco es extraño que en una escuela o facultad se hablen varios idiomas.

Desde esta segunda perspectiva, la universidad aparece tentativamente como la siguiente red de dominios:

---

<sup>4</sup> Gumperz (1976) muestra cómo cambian de idioma o variante un patrón y un empleado cuando pasan del tema de los negocios a asuntos sociales.



**Figura 2** - Estructura de dominios de la universidad

El segundo supuesto que propongo para sustentar el modelo de política del lenguaje que presento permite diferenciar las funciones sociales de un dominio social - en el presente caso, la educación universitaria -, en relación con los desafíos del multiculturalismo y el plurilingüismo. Este segundo supuesto propone que toda política del lenguaje funciona a partir de una correlación esencial de tres componentes: prácticas lingüísticas y comunicativas, reflexividad acerca del lenguaje y gestión o regulación (*management*)<sup>5</sup>.

Las prácticas lingüísticas son las conductas comunicativas observables y las

opciones de uso, lo que la gente realmente hace y dice. Ellas representan los rasgos lingüísticos seleccionados, la variedad de lengua usada. Ellas constituyen política en el sentido de que son regulares y predecibles y presentan dificultades para estudiarlas por el fenómeno de la paradoja del observador (LABOV, 1972) y constituyen la meta de todo estudio sociolingüístico que trabaja con el enfoque de la etnografía del habla (HYMES, 1972). En un sentido, esta dimensión puede considerarse la *política del lenguaje real o de facto*, aunque los participantes se rehúsen a admitirla, muchas veces.

El segundo componente de este modelo de política del lenguaje está constituido por las creencias o racionalidad acerca del lenguaje, también llamada ideologías

<sup>5</sup> Me baso en Spolsky 2009.

lingüísticas y, más recientemente, reflexividad sociolingüística. Este tipo de razonamientos constituyen el factor que suele determinar la dirección valórica de una política del lenguaje y de las regulaciones porque crean valores o status atribuidos a los idiomas, variedades o rasgos, a los hablantes y a las propias comunidades.

El tercer componente de la política del lenguaje es la regulación - asociada de manera parcial a la normatividad jurídica -; es el esfuerzo explícito y observable para actuar o controlar las prácticas y las creencias de los participantes en el dominio social. Al respecto, ¿cuáles son las regulaciones multiculturales y plurilingüísticas que gobiernan nuestras universidades latinoamericanas?

La política del lenguaje tiene que ver básicamente con elecciones, motivadas por objetivos como la inclusión y el reconocimiento. Si los hablantes son bilingües o plurilingües deben elegir el uso de una entre varias lenguas. Si los individuos hablan una sola lengua, aún así deben elegir entre dialectos y estilos. Para entender la naturaleza de este proceso, se requiere de una suerte de modelo ecológico (HAUGEN, 1987) que correlacione las estructuras sociales y las situaciones con repertorios lingüísticos. Cualquier hablante o escritor siempre está seleccionando características: pronunciaciones, grafemas, formas léxicas o elementos gramaticales se convierten en marcas significativas de los idiomas, los dialectos, los estilos y otras variedades de lengua, que Blommaert (2007) llama los 'recursos del habla'.

Un hecho fundamental es que las variedades elegidas están determinadas por razones sociales o políticas, antes que por razones lingüísticas. Un dialecto puede convertirse en una lengua cuando se reconoce como tal.

La meta de una teoría de la política de la lengua es explicar las elecciones tomadas por los hablantes individuales, a partir de patrones de reglas reconocidas y practicadas por su respectiva comunidad de habla. Pero sólo algunas de las elecciones son el resultado de las regulaciones, que manifiestan esfuerzos conscientes y explícitos de los administradores del lenguaje por controlar las opciones<sup>6</sup>. Me ocuparé a continuación del dominio 'universidad', a partir del modelo de política del lenguaje propuesta por Spolsky (2009).

---

<sup>6</sup> El lento progreso en el desarrollo de una teoría de la regulación/gestión del lenguaje refleja las dificultades experimentadas por todas las ciencias sociales en sus esfuerzos para establecer un marco explicativo satisfactorio sobre las conductas humanas. Watts (2007) sugiere que la mejor manera de capturar esta complejidad puede ser el análisis de redes, aunque se debe reconocer la gran dificultad de trabajar con las redes sociales debido a que no son estáticas, no unitarias y a que existen en un contexto mayor. La discusión sobre este análisis está más allá del estado que guardan las políticas del lenguaje en la actualidad; sin embargo, a través de este enfoque resaltan ciertos componentes principales, tales como los individuos, las organizaciones, las estructuras institucionales y reguladoras y las interacciones. Todos éstos también serán elementos claves en una teoría de la política y de la gestión de la lengua.



### 3 Por un desarrollo multicultural y plurilingüístico de la educación Superior

Las experiencias de educación superior con orientación multicultural y plurilingüística se están transformando en dos sentidos. Por un lado, tienden a una mayor y más amplio campo de profesionalización vinculado a la democratización y complejidad de sectores culturales que

tienen acceso a la universidad y, por otro, ensayan modalidades de nuevas competencias laborales, éticas y comunicativas en la formación docente, a fin de introducir los cambios en el mercado de trabajo y en el impacto en las comunidades multiculturales globales, nacionales y locales. La fig. 3 representa el panorama de la educación superior (mexicana), a partir del modelo tripartita de política del lenguaje.



**Figura 3** - Política del lenguaje en la educación superior.

## **Regulaciones + normatividad sobre inclusión y ciudadanía**

El antecedente principal del debate intercultural en México, en lo que respecta al diseño de instituciones universitarias es la llamada educación superior indígena. Las experiencias implicadas en este sector emergente promueven el principio de que no existe una relación contradictoria entre modernización y tradición indígena, ya que ambas conciben el universo como una unidad indivisible, compuesta por un complejo entramado de interrelaciones recíprocas e interdependientes. Este principio es fundamental en educación, desde las visiones indígenas se plantea un fascinante reto a la pedagogía y la profesionalización en el desarrollo futuro de la educación superior en América Latina (BARRENO, 2004)<sup>7</sup>.

En México, de casi 10 años a la fecha, se pusieron en operación 10 universidades interculturales que atenderían estudiantes de origen indoamericano. La cobertura alcanza aproximadamente unos 4000 estudiantes, lo que representa una proporción todavía muy insuficiente de esta población estudiantil. La primera de ellas se estableció en San Felipe del Progreso, región mazahua del Estado de México en septiembre de 2004. Según el último censo general de población, la población

estudiantil indígena en condiciones de acceso a la educación superior bordea los 300 000.

De los trescientos mil estimados, aproximadamente un 10% de esta población estudiantil ha tenido acceso a la educación superior en las que podrían ser llamadas 'universidades tradicionales o estándares', especialmente en las universidades públicas. Sin embargo, el panorama predominante es la escasa documentación y registros escolares que permitan caracterizar esta demanda estudiantil emergente. Mucho menos, existen en ejecución reformas o adecuaciones académicas que reflejen el espíritu de incorporar con plenitud y convergencia la filosofía educativa interculturalista en el quehacer docente e investigativo de las instituciones de educación superior.

En México, varias circunstancias se entrelazan para la creación de estas universidades, queremos señalar sólo algunos aspectos. En primer término, la persistencia de las desigualdades educativas y la búsqueda de la equidad hacia las poblaciones indígenas se han identificado como las principales razones para la creación de universidades interculturales. Además, después del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural de este país, se refuerza la perspectiva de potenciar esta diversidad desde el ámbito escolar, 'eliminando' la idea de escolarizaciones asimiladoras y homogeneizantes.

Pero se mantienen algunos principios de políticas indigenistas anteriores, como la idea de formar estudiantes que intervendrán en el desarrollo de los

---

<sup>7</sup> En estricto sentido, la formación superior para maestros indígenas comienza en la década de 1990, a través del Sistema formador indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, en la modalidad de programas específicos no autónomos.

pueblos y sus regiones, el fomento de la investigación de la lengua y cultura indígena con recursos humanos autóctonos, la vinculación mayor con las comunidades étnicas. A todos estos principios, se agrega el criterio de competitividad de los recursos humanos calificados para el mundo globalizado. También se reafirma que

Desde la Universidad se difunda lo que es el conocimiento indígena y los valores indígenas, que la cosmovisión indígena entre en el concierto del diálogo entre culturas [...]. (SCHMELKES, 2003, p. 387).

En términos ideales, la esencia novedosa de estas instituciones es el enfoque intercultural combinado con la formación pertinente a los contextos étnicos donde se instalan. Así, las ciencias sociales y humanidades, las ciencias naturales y el desarrollo sustentable son los ejes formativos de estas universidades.

En general, el incipiente desarrollo educativo de este sector corresponden a las modalidades siguientes:

- Diseño y operación creciente de Instituciones de educación superior multiétnicas y plurilingües específicas
- Programas o institutos de perfil multicultural dentro de la organización habitual universidades públicas o privadas
- Propuestas para crear programas o instituciones multiculturales asociadas a regiones etnoculturales diversas
- Enriquecimiento de modalidades de becas para estudios superiores con apoyo local e internacional

Las propuestas de educación intercultural que postulan algunos de estos

programas no se destinan sólo para los indígenas, ni tampoco para que la aumenten la tolerancia y comprensión de las sociedades dominantes. Más bien, se consolida el principio de la organización multicultural plural y la educación intercultural constituyen condiciones estratégicas para la instauración de las democracias modernas, garantía para la paz y mejor calidad de vida. De seguro, en las naciones latinoamericanas, la puesta en marcha del multifacético sector de la educación superior indígena abrirá nuevas perspectivas y retos para la formación y la escolarización en general y, además, profundizará el proceso de composición social y cultural de las universidades del continente latinoamericano.

Por último, cabe resaltar que las escasas regulaciones sobre la de estudiantes indígenas en la educación superior corresponden a concepciones de ciudadanía, traducidas en normas legales que establecen el marco jurídico de la pertenencia a un territorio, así como de las acciones y posibilidades de reconocimiento a las identidades indígenas y su respeto/protección en contextos escolares. La inclusión educativa de los indígenas es un proceso complejo y trasciende el acceso a la educación escolar. Desde luego, el concepto parte de la posibilidad de todo individuo cuenta con garantías constitucionales para acceder a la educación de manera gratuita y obligatoria (BALDERRAMA, 2010).

Los objetivos y acciones promovidos desde los Estados hicieron visible – y hegemónico – un proceso de reorganización educacional llamado *intercultu-*

*ralidad institucional*, que no ha podido insertarse con un perfil plenamente reivindicativo, innovador y democrático en la mayoría de las instituciones de educación superior.

### **Prácticas educativas y comunicativas**

Hasta el momento, las concepciones interculturalistas han promovido o divulgado tres tipos de prácticas, en diversos niveles educacionales:

- Tienden a acuñar o estandarizar como tecnicismo de la administración educacional la expresión “educación intercultural bilingüe” como una estrategia general para multiculturalizar la sociedad y la institución educativa, subsumiéndola a objetivos globales tales como estabilidad social, pacificación, equidad-calidad educativas, estado de derecho y transparencia de las instituciones públicas.

- Focalizan la reforma multicultural en torno al diseño curricular, formación diferenciada de recursos docentes y a la contextualización de las prácticas escolares en rasgos socioculturales comunitarios, generando una mayor desvinculación técnica con otros sectores poblacionales y otras discusiones sociales compatibles, tales como el reconocimiento de géneros sexuales, discapacidades, corrientes migratorias y refugio político. Tal parece que las instituciones educacionales se ocuparan de las normas y del discurso de lo intercultural, mientras que las demás ciencias sociales discutieran el multiculturalismo y la multiculturalización de la sociedad.

- Jerarquizan las prácticas normativas por sobre el nivel analítico, debido al inmediatismo de los problemas relacionados con la diversidad cultural y/o étnica en las escuelas. En todos los países cuyos sistemas han adoptado estrategias “interculturales”, los textos programáticos y propositivos predominan muy por encima de los análisis empíricos y los estudios de caso concretos acerca del impacto real que tienen las transformaciones propuestas. De este modo, la comprensión de las relaciones entre lenguaje, cultura, desarrollo y poder está excluida de la plataforma sociopolítica del multiculturalismo pregonado (GUTIÉRREZ; MCLAREN, 1998).

La disparidad de apropiación del enfoque intercultural, en gran medida, se correlaciona tanto con el diseño como con la implementación del proceso educativo. Actualmente, se observan dos perspectivas. Una, tradicional, típica del verticalismo, son las acciones y significados producidos por los docentes desde el aula, desde lo local, lo específico de los procesos escolares, para sumarse normativamente a las políticas educativas y culturales globales, que provienen desde la cima del sistema educacional. La otra perspectiva proviene de la corriente de gestión y de apertura que traduce en una creciente valoración de la participación decisoria de las bases sociales.

Ambas perspectivas incluyen acciones de identidad, dentro de programas y prácticas universitarias orientadas hacia la gestión cultural de visibilización de la diversidad en contextos públicos. Y, de modo más socioeconómico, permiten el desarrollo de condiciones para que los

estudiantes universitarios desarrollen estrategias de identidad que los asimilan a sus pares mestizos y les faciliten una profesionalización o movilidad ocupacional.

Otro gran problema es el papel receptivo del alumno frente al aprendizaje, especialmente cuando la interacción educativa se estructura sobre la base de la lengua escrita. ¿Qué rol juega el sujeto que aprende en ese proceso de conocimiento? Normalmente el conocimiento sale del programa, del currículo; pero nunca sabemos si el sujeto se identifica o no con él. El caso del lenguaje es particularmente revelador. Aún cuando se esté usando la lengua indígena, se enseña el lenguaje con nociones formales, gramaticales, desvinculadas de la comunicación cotidiana. La lengua materna indígena no es la ganancia formativa que todos esperábamos. Este fenómeno lo hemos llamado *mutación de las prácticas comunicativas en contenidos curriculares* (MUÑOZ, 1998).

Hasta el momento, los modelos académicos interculturales y los aprendizajes correspondientes constituyen dimensiones poco elaboradas dentro de las ofertas de formación que proponen la mayoría de las universidades a la población estudiantil de origen etnolingüístico diverso, puesto que las innovaciones se concentran en elevar la calidad del clima sociopedagógico del aula con técnicas que reflejan la doctrina del activismo didáctico y en fomentar el uso oral y –en ocasiones– aplicaciones académicas y conversacionales de la escritura de la lengua indígena en los contextos del quehacer universitario. La formación de los alumnos indígenas sigue

padeciendo de la disyunción entre los contenidos programáticos y las prácticas socioculturales cotidianas. En general, el futuro de la educación intercultural para alumnos indígenas depende más de ciertos procesos sociales en curso que de concepciones pedagógicas, antropológicas y lingüísticas que concreten la inclusión de la etnodiversidad en la política pública de educación.

### **Reflexividad, concepciones sobre lenguas, hablantes y comunidades**

Un manifiesto problema de desinformación envuelve los discursos y las prácticas de los actores educativos: maestros, padres, supervisores, que son articulaciones del sistema. Esta situación afecta tanto a las orientaciones y objetivos de la política educativa como a las tareas cognitivas que están involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el mundo escolar se desarrolla sobre la base de ficciones estratégicas que permiten actuar, evaluar y reportar. Las frágiles bases de conocimiento e información científica e institucional generan prácticas *encubridoras*, tales como focalizar el interés en los productos y calificaciones terminales o la apropiación acrítica de las orientaciones y objetivos educacionales. Esto lógicamente impide la apropiación autogestionaria, endógena y crítica de las políticas, desde una perspectiva alternativa. Hay una abierta necesidad de rediseñar la organización educacional y el acceso a nuevos circuitos de información pedagógica, técnica, social que tiene el sistema, que debe circular de

una manera más adecuada para que los distintos sujetos puedan saber y actuar. Es el panorama futuro que propongo en la fig.4, más adelante.

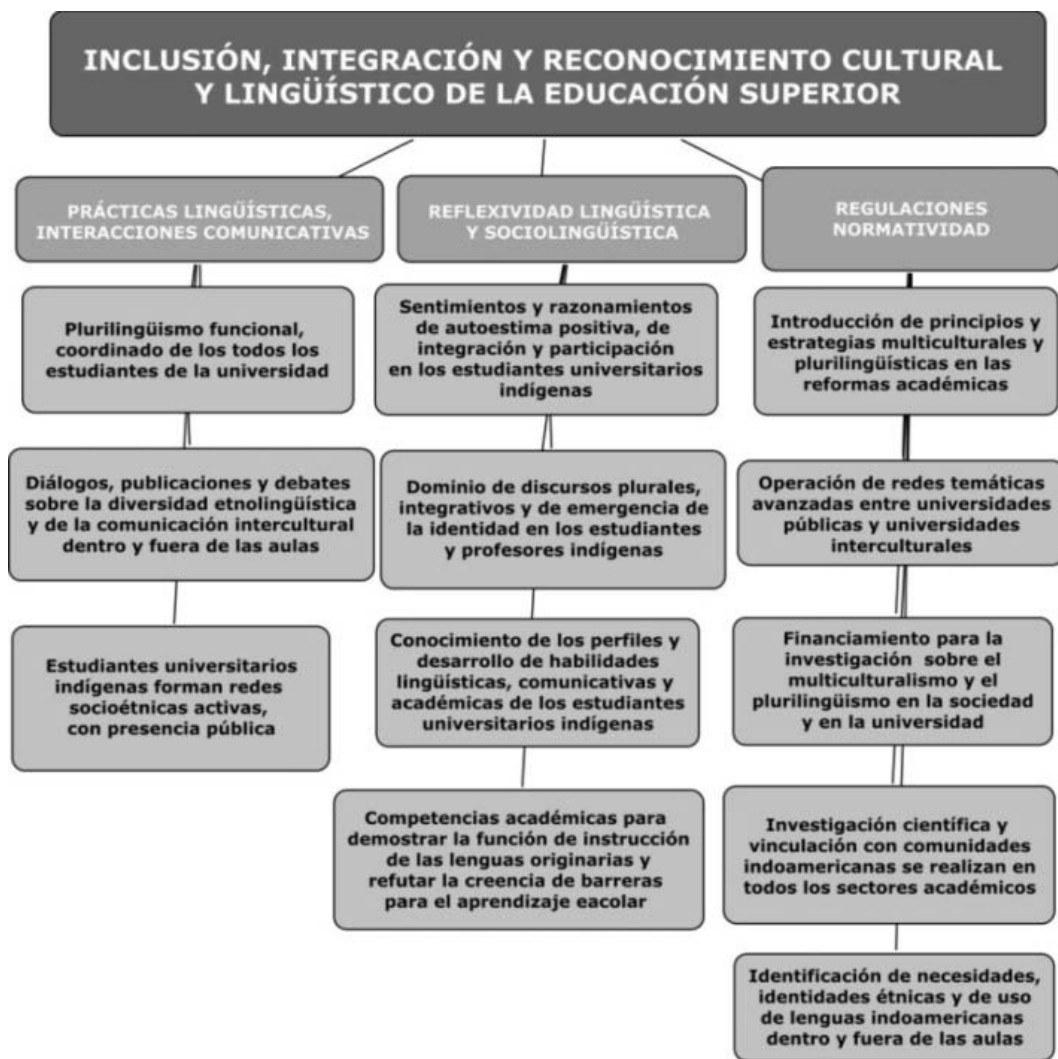
Este episodio actual de la educación indígena latinoamericana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias. Ciertamente, este cambio institucional no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos ni elimina la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades.

Los numerosos significados producidos por las instituciones elaboradoras de políticas constituyen los componentes de un *espacio multilateral e institucional de conocimiento*, que funciona como referencia y acervo para formular normas legales, programas gubernamentales y acciones de comunicación. Estos significados conforman los documentos institucionales que operan como artefactos de segundo o tercer nivel de mediación en las acciones de protección, promoción y reconocimiento.

Las actividades reflexivas de los estudiantes indígenas bilingües en la educación superior reflejan que no solo

los razonamientos sociolingüísticos, sino también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, debido a los efectos dinámicos de los cambios socioculturales y académicos globales y a procesos de desarrollo intelectual de los estudiantes. No obstante, es posible que los colectivos etnolingüísticos en la universidad actual adopten mecanismos simbólicos específicos y diferenciados para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

En suma, la constitución multicultural, formativa y diferenciada de la educación intercultural para estudiantes indígenas en América Latina muestra todas las características de un proceso de largo plazo que se constituye o reconstituye, según los casos, en estrecha vinculación con la reforma política del Estado y la reforma educativa nacional. Los modelos interculturales de la educación bilingüe y las teorías del aprendizaje intercultural no son herramientas visibles en las prácticas docentes específicas, sino discursos sin límites, en torno a la diversidad étnica, el pragmatismo didáctico y la hegemonía de la castellanización. La figura 4 propone una proyección esquemática de este tipo de desarrollo educativo.



**Figura 4** - Objetivos multiculturales y plurilingüísticos de la Educación superior.

A modo de hipótesis global, puede postularse que la transformación o enriquecimiento de la educación superior en regiones multiculturales y plurilingüísticas provendrá principalmente de movimientos sociales y de acciones de instancias localizadas en la base de la estructura universitaria, tales como programas, cursos

y proyectos de investigación, que tendrán resonancia, en la medida que se democratice la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, mediante formas de control comunitario. En la educación básica las formas de orientación provendrán de organizaciones comunitarias o directamente de la comunidad. En cambio, en la universidad es mucho más

indirecta la gestión. El estrato directivo de la educación superior sólo reflejará las condiciones políticas imperantes, sumándose a los acuerdos y compromisos nacionales e internacionales de los Estados. El nivel de diseño y evaluación de nuevos o convergentes modelos académicos de enseñanza y de formación multicultural continuarán sin coordinación, con una incidencia aleatoria en los procesos escolares y con una baja apropiación por parte de los profesores, hasta que se establezcan mejores condiciones profesionales del magisterio indígena y se produzcan conexiones adecuadas con las organizaciones etnolingüísticas y con la investigación científica de la educación pertinente a la diversidad etnolingüística y las diversas modalidades de la comunicación intercultural.

Las políticas interculturales se focalizan en la normatividad jurídica y en regulaciones de la vida académica universitaria. Los principios de las políticas interculturales que adoptan algunas universidades reflejan en gran medida el proyecto institucional de desarrollo educativo y, en esa medida, constituyen parámetros de contrastación con las expectativas y prácticas de los estudiantes indígenas.

## **Conclusiones**

La organización multicultural de las universidades depende de políticas del Estado y de la capacidad de políticos de elaborar una concepción democrática de desarrollo centrada en el multiculturalismo y el reconocimiento de las identidades. Es un verdadero desafío cultural de nuestra

universidad difundir un acercamiento a la realidad social en la cual las diferencias culturales no implican la limitación de la identidad personal sino un ímpetu para el funcionamiento y, de hecho, una fuente de riqueza en la convivencia.

El multiculturalismo es un hecho que debe ser admitido y ser asumido en la educación superior. La decisión de combinar acciones de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias es de la mayor importancia para las sociedades multiculturales, sobre la base de negociaciones graduales entre los diversos actores de la institucionalización del multiculturalismo.

¿De qué tipo de teoría de política del lenguaje disponemos para la educación superior y para la sociedad, en general? La importancia de la cantidad de hablantes y del status o prestigio sobre el mantenimiento o desplazamiento de la lengua favorecen el empleo de un modelo de ecosistema sociolingüístico. Cualquier gestión sobre el lenguaje requiere de una comprensión precisa del multilingüismo y de la estructura social, así como del espacio social y demográfico multidimensional. Debemos saber mirar una situación multicultural y plurilingüística específica, después de que un estudio completo de sus dominios, a partir del análisis de los componentes que se ha propuesto en este trabajo. De cualquier forma, una propuesta democrática deberá armonizar el desarrollo de competencias y repertorios comunicativos con la libertad y la integración de las minorías etnolingüísticas en gobiernos de aceptación general.



No pocas legislaciones actuales se basan en premisas semiarticuladas sobre la naturaleza del fenómeno del multilingüismo que pretenden regular. De hecho, la comprensión de los fenómenos lingüísticos e identitarios por parte de los sujetos tiene raíces socioculturales que operan de un modo independiente al conocimiento científico e institucional. Esta estructura de desentendimiento motiva la adopción de premisas ambiguas - y a veces, erróneas - sobre el lenguaje, el bilingüismo y las metodologías propositivas de cambio plurilingüístico, a partir de las cuales pueden establecerse normas y discursos coercitivos que promueven efectos no deseados, tales como la exclusión de los hablantes de otras lenguas de las oportunidades educativas y otros servicios públicos. Pero cabe aclarar que las contribuciones al desentendimiento no provienen exclusivamente de las instituciones.

Si consideramos los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y el futuro idiomático y cultural de las poblaciones indígenas de México, puede postularse que los estudiantes bilingües indígenas - en comparación con los indígenas que no acceden a la universidad - encuentran en la educación superior y en sus políticas y prácticas académicas obstáculos específicos y menores para el logro de aprendizajes, habilidades

académicas, experiencias sociolingüísticas de integración y reflexividad crítica. Esta menor complejidad cognitiva, afectiva y valorativa se refiere a los efectos de la asimilación o sustitución lingüística y la cultura de discriminación de la población mexicana no indígena. Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos humanitarios: preservar la diversidad lingüística y la dignidad de todos los grupos etnolingüísticos históricos, a fin de hacer posible también la comunicación intercultural fluida y el sentimiento de solidaridad de la sociedad mexicana.

En la actualidad, la perspectiva dominante en el debate intercultural de la educación superior se refiere a las plataformas sociopolíticas y culturales generales, las cuales privilegian aspectos arancelarios, becas, cupos de participación, tutorías y acciones de sensibilización acerca de la diversidad lingüística y cultural, las cuales no permiten explorar metódicamente el proceso específico de profesionalización universitaria y el ciclo de desarrollo lingüístico, académico e intelectual que debieran experimentar los estudiantes indígenas bilingües, metas que están efectivamente incorporadas a la retórica de las políticas de equidad, inclusión y pertinencia que declaran las instituciones de educación superior.

## Referencias

- BALDERRAMA, Clara. *De la integración a la inclusión educativa*. Problemas y avances preliminares. Reporte Programa Doctorado en Antropología, UAM-Iztapalapa, Ms, 2010.
- BARRENO, Leonzo. *Educación superior indígena en América Latina*. Estudios nacionales realizados por el IESALC / IESALC nacional Reports, 2004. Disponible en: <www.iesalc.unesco.org/ve/programas/indigenas /informe>.
- BLOMMAERT, Jan. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and poliocentricity. *Journal of Multicultural Discourse*, v. 2, n. 2, p. 115-30, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CONSEIL Européen pour les Langues. *Nancy Declaration. Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World*. Berlin: Conseil Européen pour les Langues & European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates, 2006.
- CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- FISHMAN, Joshua. Domains and the relationship between micro - and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (Eds.). *Directions in sociolinguistics (435-453)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- GILES, Howard; TAYLOR, Donald M.; BOURHIS, Richard. Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data. *Language in Society*, v. 2, n. 2, p. 177-92, 1973.
- GUMPERZ, John. The speech community. In: SILLS, David L. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan Company, 1968. v. IX, p. 381-386.
- \_\_\_\_\_. Social network and language shift. In: GUMPERZ, J. Cook; GUMPERZ, John (Eds.). *Papers on language and context: Working paper n. 46*, Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California, 1976.
- GUTIÉRREZ, Kris; MCLAREN, P. Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad. En: MCLAREN, Peter (Ed.). *Multiculturalismo revolucionario*. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo XXI, 1998. p. 193-223.
- HAUGEN, Einar. *Blessing of Babel: Bilingualism and language planning: problems and pleasures*. Berlin, New York and Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1987.
- HYMES, Dell. Models of the Interaction of Language and Social Life. En: GUMPERZ, John; DELL Hymes (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York, Chicago, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 35-71.
- HOCKETT, Charles. *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan, 1958.
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

- \_\_\_\_\_. Some principles of linguistics methodology. *Language in Society*, v. 1, n. 1, p. 97-120, 1972.
- MARGA, Andrei. Multilingualism, multiculturalism and autonomy. En: *Higher education for modern societies: competences and values*. Council of Europe higher education series n. 15, 30/6/2010, 2010.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. 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.
- SCHMELKES, Sylvia. Educación superior intercultural. El caso de México, Encuentro internacional Intercambio de Experiencias Educativas. *Estudios nacionales realizados por el IESALC / IESALC Nacional REPORTS*, 2003. Disponible en: <[www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informe](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informe)>.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- WATTS, Duncan. A twenty-first century science. *Nature* 445 (7127), p. 489, 2007.
- UNESCO ETXEA. *World Languages Review*. Synthesis. Bilbao: UNESCO Centre Basque Country & Gobierno Vasco, 2004.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

