

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ (Ed)

INTERCULTURALIZACIONES.

**Transiciones, mediaciones y conflictos en
lenguas, comunidades y educación escolar.**



Universidad Autónoma Metropolitana

2017

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas...

INTERCULTURALIZACIONES.

**Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas,
comunidades y educación escolar.**

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

**Luis Arturo Ávila Meléndez, Patxi Baztarrika Galparsoro,
Cruz Elena Corona Fernández, Pedro Cortés Rodríguez,
Gabriel Cruz Ignacio, Nonato Rufino Chuquimamani Valer,
Isabel Martínez Gordo, Patricia Mena Ledesma, Claudio
Millacura Salas, Héctor Muñoz Cruz, Sandra Muñoz
Sepúlveda, Gabriel Ortiz Ruiz, Hedy Penner, Karla Stefanía
Tobón Cervantes y Gabriela Velásquez Rodríguez**



Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

2017

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

INTERCULTURALIZACIONES.
TRANSICIONES, MEDIACIONES Y CONFLICTOS EN
LENGUAS, COMUNIDADES Y EDUCACIÓN ESCOLAR.

© Héctor Muñoz Cruz (ed) 2017

Imagen de cubierta: José Villalobos, *Murmullo de hojas a contraviento*, Oleo sobre tela, 200 cm. x 300 cm. 2016.

Imágenes de capítulos: Héctor Patricio Muñoz Sepúlveda, 2015

Formación y edición del manuscrito: Héctor Muñoz Cruz

Revisión complementaria: Gabriel Cruz Ignacio

Primera edición, julio de 2017, Ciudad de México, México

© Universidad Autónoma Metropolitana

Prolongación Canal de Miramontes 3855

ExHacienda San Juan de Dios

Delegación Tlalpan, CP 14387, Ciudad de México

Unidad Iztapalapa

Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

San Rafael Atlixco N°186, Edificio H, segundo piso

Colonia Vicentina, CP 09340, Delegación Iztapalapa

Ciudad de México, México

ISBN

Impreso en México

Printed in Mexico

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma

C o n t e n i d o

PREÁMBULO 7

Héctor Muñoz Cruz

El desarrollo multidireccional de las interculturalizaciones y la improbable reversión de adversas historias de desigualdad y exclusión / 8-22

1. INTERRELACIONES CONTEMPORÁNEAS LENGUAJE-SOCIEDAD 23

Capítulo 1

Patxi Baztarrika Galparsoro

La evolución social del euskera: un caso paradigmático / 24-54

Capítulo 2

Isabel Martínez Gordo

Políticas lingüísticas en el Caribe insular no hispano / 55-72

Capítulo 3

Sandra Muñoz Sepúlveda

La Torre de Babel 3.0 Una aproximación a los derechos de las minorías lingüísticas desde las Relaciones internacionales / 73-90

Capítulo 4

Hedy Penner

Jopará: representaciones, hechos y análisis / 91-110

Capítulo 5

Héctor Muñoz Cruz

Dirección de los cambios sociolingüísticos: examinando algunas claves evaluativas / 111-127

2. INTERVENCIONES EDUCACIONALES INTERCULTURALES / 128

Capítulo 6

Patricia Mena Ledesma

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

La política intercultural y la formación de cuadros indígenas / 129-172

Capítulo 7

Nonato Rufino Chuquimamani Valer

Testimoniando sobre el cumplimiento de las políticas de educación (intercultural) bilingüe en el Perú / 173-200

Capítulo 8

Claudio Millacura Salas

Educación Intercultural Bilingüe en Educación Superior en Chile, ¿Sólo acceso? / 201-220

Capítulo 9

Cruz Elena Corona Fernández

La escuela Normal Indígena de Michoacán. Historia de un proyecto educativo interrumpido / 221-250

Capítulo 10

Pedro Cortés Rodríguez

Ideas para un concepto fenomenológico de multiculturalidad / 251-290

3. RECONFIGURACIONES Y EVOLUCIONES IDENTITARIAS

/ 291

Capítulo 11

Gabriel Cruz Ignacio

Reflexividad sociolingüística de estudiantes universitarios indígenas de Oaxaca / 292-323

Capítulo 12

Gabriel Ortiz Ruiz

Identidad tarahumara oculta / 324-354

Capítulo 13

Luis Arturo Ávila Meléndez, Karla Stefanía Tobón Cervantes, Gabriela Velásquez Rodríguez

Presencia de temas clave en noticias sobre educación superior intercultural / 355-368

PREÁMBULO



PREÁMBULO.

El desarrollo multidireccional de las interculturalizaciones y la improbable reversión de adversas historias de desigualdad y exclusión.

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

‘Interculturalidad’, ‘educación intercultural’, ‘políticas interculturales’ son expresiones que representan valores u objetivos unánimemente aceptados. Sin embargo, los discursos y definiciones que provienen de comunidades, instituciones del Estado y de ciudadanos particulares no son necesariamente compartidos y convergentes, aunque coincidan en el uso de categorías tales como pluralismo, inclusión, reconocimiento, participación y derechos lingüísticos. Las discrepancias entre los tres sectores aludidos permanecen paralelas u opuestas. Por eso, no sorprende que esta historia de cambios invocados, nuevas instituciones, nuevos instrumentos jurídicos, pero también de aplicaciones no coherentes ni exhaustivas, se esté acercando a cinco décadas de trayectoria en América Latina, con cuantiosas inversiones mayoritariamente públicas, un claro crecimiento del sector institucional, de programas de profesionalización intercultural e innovadores protocolos de actuación de servicios públicos, sin que tengamos conocimientos precisos de los logros, de las transformaciones y de los diversos conflictos socioculturales vinculados a los procesos de interculturalización de las sociedades.

Analizar y comprender la situación enunciada constituye un propósito principal de esta obra colectiva, a través del estudio de fenómenos educativos, lingüísticos e identitarios. Se espera evaluar la viabilidad en algunos escenarios socioculturales específicos el diseño o las propuestas que se derivan de la interculturalidad, en la condición de filosofía de la interdependencia y convivencia armónicas contemporáneas. A este decurso, a esta historia abierta llamaremos ‘interculturalización’ en este libro.

Con ese propósito, se establecieron dos criterios de organización en la formulación de los análisis de los decursos de interculturalización seleccionados. El primer criterio consiste en sostener una lógica de contraste entre la plataforma de objetivos, concepciones e instituciones de las propuestas de interculturalidad con las trayectorias, transiciones, innovaciones y logros de experiencias o proyectos en tres ámbitos: interrelaciones de lenguas en contextos multilingües, configuración de identidades y comunidades multiculturales de habla y, en especial, instituciones y procesos educacionales involucrados en objetivos y reformas interculturales. De hecho, esta es la tónica de la mayoría de los trabajos presentados.

El segundo criterio permite explicar la estructura temática de este libro. Los ciclos de interculturalización que se presentan en esta obra colectiva se agrupan en tres campos temáticos, en los cuales se expresan factores de cambios educativos, lingüísticos y socioculturales. A saber: procesos de interacción entre lenguas en contextos multilingües, políticas de educación intercultural y configuraciones de identidad y de lealtad de los sujetos multiculturales.

La aplicación de ambos criterios de estructuración de esta obra favorece la demostración del postulado de que interculturalizar toda la sociedad —no exclusivamente, los mundos escolares— exige convergencia y solidaridad entre las personas más allá de las diferencias y las desigualdades, con el propósito estratégico de promover y establecer cambios éticos, políticos, culturales y educativos en las sociedades. El ambiguo signifiante ‘interculturalidad’, de hecho, supone una inédita alianza y solidaridad social entre sectores política y culturalmente diferentes; es más, potencialmente antagónicos. Resulta razonable, por tanto, plantear la duda de si las banderas del pluralismo y aceptación de las diversidades enraizarán en la ideología espontánea de los ciudadanos multiculturales, atrapados en una interminable turbulencia de conflictos financieros, laborales y sociales (Žižek 2001).

Interculturalidad es el nombre de una política institucional y, a la vez, de una filosofía humanitaria que ha sido adoptada globalmente, a partir de la Segunda Guerra Mundial, llegando a ser reconocida en las Constituciones políticas de la mayoría de los Estados contemporáneos. Por su alcance, esta política/filosofía intenta mediar e introducir parámetros de pluralidad, inclusión y reconocimiento en procesos institucionales y fácticos de diversidad lingüística, de comunicación intercultural, de aprendizajes tradicionales, de identidades locales y etnocomunitarias, con el fin de revertir el bajo éxito y efectos regresivos de la educación escolar en el campo de las relaciones socioculturales y desarrollo profesional de todos los estudiantes, independientemente de su idioma, cultura e identidad.

En América Latina en general, desde hace poco más de 40 años, se han establecido proyectos, instituciones y sistemas educacionales nacionales en esta perspectiva. En ese transcurso se han ajustando los pilares conceptuales de esta doctrina. En efecto, en un comienzo el centro fue puesto en la diversidad etnolingüística y en la alternancia funcional de lenguas; posteriormente, en los derechos culturales y lingüísticos. Actualmente, la centralidad se mueve en torno al empoderamiento de las identidades. Sin entrar a los avatares de la educación bilingüe, que subsiste como servicio público permanente, con poco éxito en la normalización y revitalización de las lenguas maternas indígenas y proyección del bilingüismo escolar. Este corrimiento ideológico de la doctrina intercultural se ha realizado sin evaluaciones técnicas, sin investigaciones longitudinales, sino sólo por adopción de nuevos enfoques antropológicos y educacionales, sin que se sepa con precisión los logros, los fracasos, los problemas, en suma, la posibilidad de que se aplique con éxito en las educacionales nacionales.

Con todo, resulta importante reconocer que desde los años noventa han aumentado visiblemente los espacios y prácticas institucionales de la diversidad cultural, étnica y lingüística y también las modalidades interculturales de la comunicación, como expresión de un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, cuyos referentes principales son las comunidades y ciudadanos multiculturales, sus formas culturales y sus demandas. Es una oportunidad para adoptar cambios en las sociedades nacionales, los sujetos y sectores excluidos, compatibilizando los intereses, objetivos y prioridades diferentes que se expresan desde el Estado y desde las bases sociales.

Al respecto, algunas preguntas no triviales podrían ser las siguientes: ¿cómo será el decurso de la interculturalización de las sociedades en los próximos años? ¿Qué objetivos y mecanismos serán necesarios de activar para lograr los cambios sociolingüísticos, políticos y socioculturales, a fin de superar la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades?

En la base de todas estas discusiones, juegan un papel determinante la naturaleza y las interrelaciones entre el multiculturalismo y el multilingüismo, los cuales, por diversas modalidades, conviven simbióticamente con la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo (Fishman, 1984). Esta coexistencia simbiótica, de hecho, excluye la posibilidad de una eventual caída del capitalismo, y más bien focaliza la energía crítica hacia las luchas electrónicas y fácticas en favor de las diferencias culturales, los derechos de las minorías étnicas, inmigrantes, gays y lesbianas y los diferentes estilos de vida.

En principio, la educación escolar responde a la necesidad de reorganizar el diseño hegemónico del multiculturalismo y del multilingüismo, lo cual puede conseguirse con la participación y control de los recursos educativos de las familias y comunidades, en estrecha vinculación con otros recursos tales como el empleo, el poder y la vitalidad de la comunidad. En la década de los años ochenta, agotada la estrategia de los movimientos sociales de la “intervención sociológica”, concepción elaborada y recomendada por Touraine (1981, 1999), como una asesoría académica, a fin de contrarrestar los excesos tanto universalistas como particularistas, se desarrolla la estrategia de la institucionalización social, política y académica, debido a las incompatibilidades con la clase política y a la necesidad de aumentar el impacto del multiculturalismo plural e incluyente en la sociedad. Los logros y deficiencias de esta educación tienen mucho que ver con la brecha entre el discurso de la etnicidad e identidad y las condiciones y necesidades de las comunidades excluidas y discriminadas.

La educación escolar —en particular la escuela pública y la universidad—, se vuelve un dominio social estratégico para promover la reorganización de los diseños multiculturales y sociolingüísticos. Gran parte de la discusión sobre el multiculturalismo y la etnodiversidad lingüística se realiza desde estas instituciones educativas y se impulsan experiencias prácticas y proyectos inspirados por objetivos interculturales y plurilingüísticos. Los modestos avances —una vez más— refleja la poca preparación y aislamiento que padecen tanto la escuela pública como la universidad del resto de la sociedad y de los ciudadanos.

En suma, los diversos y heteróclitos esfuerzos de interculturalización implican un compromiso con el seguimiento a la labor de cohesión social con vectores estructurales de inclusión; comprender mejor el sentido de las barreras económicas, políticas y culturales en la justicia social y tomar conciencia de que se puede compartir verdaderamente el poder y pasar de una simple crítica a estrategias para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria.



En este libro presentamos fenómenos y experiencias que refieren a Cuba, Perú, Paraguay, Chile, País Vasco y diversas regiones de México, tales como Oaxaca, Michoacán, Sierra Tarahumara en Chihuahua y Chiapas, con el propósito de presentar un panorama realista, actualizado de lo que ha sido esta odisea de transformación sociocultural y sociolingüística

en las regiones mencionadas. E identificar, en suma, las enseñanzas y retos que deja este período de la historia educacional en nuestros países.

Cabe destacar que la abundante literatura latinoamericana al respecto se ha concentrado en la conceptualización de la propuesta/doctrina de la interculturalidad, para difundir especialmente esfuerzos gubernamentales. Se ha escrito muy poco sobre la aplicabilidad de esta propuesta, sus logros, sus evoluciones y las expectativas no cumplidas. En esa dirección, esta obra colectiva intenta establecer un necesario panorama crítico acerca de la dinámica de las implementaciones en los campos de la comunicación lingüística en escenarios multiculturales, las prácticas escolares sustentadas en modelos académicos de interculturalización y en las circunstancias identitarias y de minorización de los sujetos hablantes.

Las historias de interculturalización que presenta este libro se han agrupado en tres significativos ámbitos, que gravitan poderosamente como factores de cambio socioculturales. A saber: procesos de interacción entre lenguas en contextos multilingües, políticas de educación intercultural y configuraciones de identidad y de lealtad de los sujetos multiculturales.

La primera sección temática (interrelaciones contemporáneas entre lenguaje y sociedad) está abonada por la propia historia de implantación y difusión de la filosofía intercultural, que exhibe una trayectoria ininterrumpida de esfuerzos científicos e institucionales por poner a jugar los saberes y la ética sobre los usos y presencia de las lenguas históricas en favor de transiciones recargadas de valores y objetivos de la interculturalidad. Desde la perspectiva de la lingüística y de la política del lenguaje se exploran fenómenos visibles en comunidades de habla, a modo de claves para comprender los cambios sociolingüísticos actuales, los cuales reflejarían la dinámica de relaciones globales, responsables de las orientaciones de los intercambios interculturales en la actualidad.

En esta obra, las contribuciones acerca de la naturaleza y alcance de las interrelaciones entre lenguaje y sociedad ponen en relieve algunas claves estratégicas para imaginar cómo transcurren las interculturalizaciones en el plano de las interacciones y de las prácticas comunicativas. Entre otras, podemos destacar las siguientes: regulaciones (Isabel Martínez, Sandra Muñoz), intervenciones del Estado (Patxi Baztarrika), impacto de las configuraciones coloniales de áreas culturales (Isabel Martínez), reflexividad sociolingüística (Hedy Penner, Gabriel Cruz) y movilidad humana y cambio sociolingüístico (Héctor Muñoz).

La importancia disciplinaria de estos análisis es que ponen de manifiesto las debilidades u omisiones de las políticas institucionales del lenguaje. Dicho de un modo más frontal, las claves analizadas revelan la ur-

gente necesidad de establecer modelos realistas, coherentes a las dinámicas de las comunidades históricas de habla, para intervenir propositivamente en los usos, valoración, estandarización y transmisión de los idiomas en contextos multilingües y multiculturales. Sin excepción, estos estudios analizan innovaciones, evoluciones y cambios que rebasan claramente los esfuerzos regulativos sobre los recursos lingüísticos y prácticas comunicativas, por parte de los Estados y las instituciones públicas, especialmente las escuelas.

Abre esta sección el trabajo *La evolución social del Euskera: un caso paradigmático* (Capítulo 1, en este volumen) de Patxi Baztarrika, ex-Consejero de Políticas lingüísticas del Gobierno del País Vasco. El texto muestra los principales rasgos de la evolución y la situación social del euskera, así como sus perspectivas de futuro, tomando como referencia las tres últimas décadas (1981-2011)¹.

La historia del euskera en las tres últimas décadas constituye una crónica de la transición desde un estado de retroceso continuado a uno de crecimiento sostenido, apuntado por una cuantiosísima inversión gubernamental. En ese sentido, la evolución social del euskera es un caso paradigmático, por tres razones. En primer lugar, porque pone de manifiesto que la revitalización de una lengua minorizada que convive con una lengua hegemónica tan vigorosa como la lengua castellana, no es una quimera, sino un objetivo alcanzable. En segundo lugar, porque identifica tres factores determinantes en el éxito de un proceso de revitalización lingüística: un estatus legal adecuado para la protección efectiva de la lengua, una política lingüística eficaz con una planificación dotada de los recursos humanos, técnicos y económicos necesarios y el factor principal que es la adhesión y voluntad de la ciudadanía. Y la tercera razón es porque pone de manifiesto que los límites del complejo diseño sociolingüístico, inherente a cualquier proceso de revitalización lingüística, se encuentran en la propia sociedad.

El trabajo *Políticas lingüísticas en el Caribe insular no hispano*, (Capítulo 2, en este volumen), de Isabel Martínez Gordo, investigadora del Instituto

¹ Se establece el mencionado período, por una parte, porque, tras cuarenta años de dictadura, a partir de la inauguración de la democracia en el Estado español (asentada en la Constitución de 1978), fue la recuperación del autogobierno político y económico vasco lo que hizo posible, sobre la base del Estatuto de Autonomía del País Vasco de 1979, la creación de los poderes públicos vascos propios (Gobierno y Parlamento vascos, Diputaciones Forales y ayuntamientos, entre otros), unos poderes públicos comprometidos con la construcción de una nueva Euskadi y con la revitalización de la lengua propia.

de Literatura y Lingüística de La Habana, establece un gran panorama sobre la región del Caribe, cuya diversidad étnica, geográfica, cultural y lingüística requiere la valoración de los vínculos históricos, económicos y sociales. La región ha sido uno de los escenarios geográficos más convulsos en confrontaciones y conflictos culturales provocado por los colonialismos y las jerarquías imperialistas. En este marco, la identidad surge y refleja el proceso continuo y perpetuo que representa el ‘toma y daca’ implícito de la transculturación².

Reflexionar sobre este fenómeno sociolingüístico circunscrito al Caribe insular no hispánico, con énfasis en las políticas y estrategias lingüísticas trazadas para las lenguas criollas de base (léxica) francesa y en particular al tratamiento dado a la lengua criolla haitiana, por ser presencia viva esta última en suelo cubano aún, luego de más de dos siglos de convivencia interactiva, son los objetivos que orientan este trabajo; pues el conocer tales políticas ayudará a concebir acciones concretas de planificación lingüística a favor de la cooperación e integración con los pueblos hermanos del Caribe y Latinoamérica.

El trabajo *‘La torre de Babel 3.0 Una aproximación a los Derechos de las minorías lingüísticas desde las Relaciones Internacionales’*, (Capítulo 3, en este volumen), de Sandra Muñoz Sepúlveda (Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan, Ciudad de México), destaca que a lo largo de la historia de la humanidad, los conflictos se han generado como reacción a un trato inhumano, inequitativo e injusto de un grupo empoderado, mayoritario o no, hacia otro. Prácticamente todas las poblaciones del mundo tienen minorías, y casi invariablemente éstas sufren de violaciones a sus derechos humanos y culturales. Cabe decir, en este punto, que los derechos reclamados por los grupos minoritarios son los mismos que tienen las mayorías, pero que por su condición de grupos diferenciados, necesitan ser garantizados de manera especial.

No existe una definición de minoría universalmente aceptada, ya que la situación en que es posible identificar a estos grupos es tremendamente variable. En el sistema de Derechos Humanos de Naciones Unidas (ONU), el término minoría hace referencia a grupos que tienen una identidad nacional, étnica, religiosa o lingüística que es diferente al de la mayoría de la población. Definición que en realidad plantea más dudas de las que resuelve, ¿cuántas personas se necesitan que podamos hablar de mi-

² Se comparten hechos históricos comunes, tales como: la asunción de numerosos y diferentes grupos humanos como fuerza de trabajo esclava, con sus disímiles costumbres y lenguas; el subdesarrollo institucional al depender de las metrópolis; así como los incasantes movimientos migratorios internos entre sus territorios.

noría?, si se encuentran en territorios políticos diferentes ¿cuentan cómo una sola minoría o cómo varias?, ¿qué tipo de criterios legales especiales deben considerarse en el caso de reconocimiento como minoría?

Hedy Penner, Universidad Nacional de Asunción y Universidad Católica de Asunción, plantea en su trabajo *Jopara: representaciones, hechos y análisis*, (Capítulo 4, en este volumen), un viraje en el análisis de la entidad lingüística caracterizada como mezcla del guaraní con el castellano, el “guaraní mal hablado”, que recibió el nombre ‘jopara’ estimativamente desde los años cuarentas del siglo XX³.

La atribución de este fenómeno tanto al guaraní como al castellano revela una serie de distorsiones interpretativas o conceptuales que impiden reconocer que en Paraguay ya no existen hablantes monolingües del guaraní. De manera innovadora (e irreverente), la autora desmenuza e intenta desmontar tales distorsiones.

Hedy Penner concluye que este enfoque se basa en criterios estructuralistas y en muestras ‘transliteradas’ que siguen la ortografía española para las unidades hispánicas, lo que imposibilita explicar el conocimiento gramatical de guaranishablantes en situación de bilingüismo, como es la tendencia en el Paraguay. E impide dilucidar la compleja cuestión del guaraní y del jopara. Hoy en día, la lingüística (‘de contacto’ o lo que sea) debería aceptar que esta sociedad ya no cuenta con hablantes guaraníes monolingües.

Héctor Muñoz Cruz, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, es el autor del trabajo ‘*Dirección de los cambios sociolingüísticos: examinando algunas claves evaluativas*’, (Capítulo 5, en este volumen), con el que cierra la primera sección temática del libro.

Los fenómenos de cambio de sistema y de variabilidad en las lenguas y en las interrelaciones con otras lenguas, tanto al interior como en el entorno de las comunidades multilingües contemporáneas han vuelto insuficiente la imaginación científica de la sociolingüística y de la teoría de la política del lenguaje. Los fenómenos del multilingüismo real (hibridismo, paisajes multilingües en las áreas urbanas, socializaciones plurilingüísticas, etc), reflejan una fascinante y dinámica historia de transiciones y evoluciones en la estructura de lenguas, comunidades, identidades y una interminable dinámica de intercambios, interconexiones y contagios entre culturas, lo que obliga a repensar en el tipo de repertorios y competencias que

³ El término *jopará* se compone del morfema recíproco *jo* y de la raíz *para* que significa “matizado, abigarrado, policromo, combinado, diverso, mezclado, etc.”

se requieren para el desempeño comunicativo en las actuales comunidades multilingües de habla.

Unas preguntas centrales del estudio son: ¿Con qué teoría del cambio sociolingüístico explicamos la diversidad lingüística y la comunicación intercultural actuales? ¿Cómo operan los dispositivos de regulación en un proceso de reorganización sociocultural y sociolingüística, como el que vivimos? En suma, cualquier gestión sobre el lenguaje requiere de una comprensión precisa del multilingüismo real y de la estructura de la sociedad, así como del espacio social y demográfico multidimensional.



La segunda sección temática de este libro reúne la mayoría de trabajos que analizan los ciclos de interculturalización que implican reformas, instituciones y programas inspirados en la ética y la pedagogía de la filosofía educativa de la interculturalidad.

Inicia esta sección el artículo *La política intercultural y la formación de cuadros indígenas*, (Capítulo 6, en este volumen). Su autora, Patricia Mena Ledesma, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, define como encrucijadas y dilemas del mundo contemporáneo la comprensión e intervención en los problemas educativos de las sociedades en transformación. Las comunidades indígenas mexicanas —espacios socioculturales de esta investigación— no escapan a esta circunstancia de los tiempos actuales. Entre otros factores que dinamizan el clima educativo de las escuelas indígenas, se encuentra la filosofía y la política de la educación intercultural, cuyo origen y alcance sigue siendo una discusión permanente, pero que ha logrado extenderse en diferentes escenarios globales y latinoamericanos.

En México, las universidades interculturales tienen la encomienda de formar sujetos y ciudadanos diferentes ¿Es viable esta misión en las condiciones socioculturales actuales? Contestar esta pregunta obliga a entender mejor la propuesta educativa y ética de la interculturalidad. Como todo nuevo modelo, requiere de tiempo y seguimiento de los procesos reales que se están gestando ahí. Sin embargo, no son las únicas instituciones responsables de esta meta, hace falta posicionar el discurso de la interculturalidad dentro de las universidades ‘tradicionales’ públicas y privadas; porque sabemos que las transformaciones hacia sociedades más armónicas, justas y democráticas no son tarea de un grupo social o de un tipo especial de universidades.

Nonato Rufino Chuquimamani Valer, educador quechua, autor del texto *Testimoniando sobre el cumplimiento de las políticas de educación (intercultural) bilingüe en el Perú*, (Capítulo 7, en este volumen), analiza la difícil interrelación entre las políticas interculturales institucionales y la construcción de los sujetos interculturales formadores, principales agentes de las intervenciones institucionales en la educación escolar:

Como profesional nuevo y con muchas ganas de hacer bien las cosas, puse en práctica los conocimientos aprendidos en la Escuela Normal Mixta de Azángaro, casa matriz donde me formé como profesor; pero las cosas no me salieron bien. Aún los alumnos y las alumnas del 2do y 3er años de primaria no respondían a mis indicaciones, no comprendían mis conversas, mis motivaciones, mis enseñanzas; y eso era a diario (Chuquimamani, en este volumen, pág. 173).

Hace 45 años, los maestros bilingües indígenas andinos no recibían ayuda técnica sobre educación bilingüe ni sobre aulas unidocentes, como tampoco tenían acceso a la Educación Superior. Actualmente, los Estados latinoamericanos disponen de sistemas formadores y mecanismos técnicos para formular políticas interculturales, pero ¿hasta dónde se materializan estas ayudas técnicas? Al respecto, las leyes —siempre bien intencionadas— no se cumplen o se cumplen a medias, según el autor. Por ahí surgen los problemas. ¿Dónde y en qué lenguas se aplica la educación intercultural bilingüe? Los jóvenes de 15 y 16 años que concluyen la secundaria solamente en castellano, ¿dónde hay un colegio secundario EIB en castellano y en lengua originaria? Si no existen instituciones educativas bilingües en Educación Inicial y Secundaria, ¿dónde y cuáles son los mejores aprendizajes? En suma: ¿Realmente se aplica la Educación Intercultural Bilingüe?

Claudio Millacura Salas, Universidad de Chile, Santiago, es el autor del trabajo *Educación intercultural bilingüe en educación Superior, ¿Sólo acceso?* (Capítulo 8, en este volumen). Millacura postula que la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano, y en particular en Chile, constituye uno de los desafíos mayores de nuestros deficitarios y excluyentes sistemas educacionales y de nuestras debilitadas democracias parlamentaristas, en materia de interculturalidad y los pueblos indígenas y afrodescendientes.

A pesar de que la Educación Intercultural Bilingüe está decretada jurídicamente. De hecho, la llamada ley indígena está próxima a cumplir 20 años de promulgada, pero sigue siendo un modelo educativo marginal dentro de las variadas políticas impulsadas por los gobiernos posteriores a la dictadura de Pinochet. Una de las iniciativas sobre equidad e igualdad de

acceso a las universidades chilenas pudo permear la educación superior con la filosofía de la interculturalidad, pero hasta ahora la intervención no va más allá del acceso.

Cruz Elena Corona Fernández, Universidad de La Ciénega Michoacán, analiza en su trabajo *La escuela Normal Indígena de Michoacán, historia de un proyecto educativo interrumpido*, (Capítulo 9, en este volumen), una propuesta de formación en Educación Superior para jóvenes *p'urbépecha, nabua, mazahua* y *hñahñu* del estado de Michoacán.

El caso de la Escuela Normal Indígena de Michoacán es sólo un ejemplo de cómo el Estado mexicano no establece los marcos constitucionales y jurídicos necesarios para que los pueblos originarios ejerzan sus derechos autonómicos y, con ello, la posibilidad de plantear sistemas educativos propios. La autora propone que la política institucional de educación intercultural al mismo tiempo que reconoce la diversidad, la excluye. En su afán de ofrecer una política centralizada, interrumpe propuestas educativas que se derivan de las condiciones históricas de los pueblos originarios y elaboradas por los propios profesores bilingües.

La segunda sección temática se completa con el trabajo *Ideas para un concepto fenomenológico de multiculturalidad*, contribución de Pedro Cortés Rodríguez, Universidad de La Ciénega, Michoacán (Capítulo 10, en este volumen).

En este trabajo se formula un enfoque filosófico para explorar explicaciones sobre la condición problemática que se le atribuye a la diversidad cultural al hacerse visibles las barreras para establecer derechos, valores y mecanismos válidos de fomento y de práctica.

En este análisis se destaca la situación contrastante que vive el debate sobre la diversidad desde las ciencias sociales, las humanidades y la perspectiva fenomenológica. Esta última apunta hacia la creación de sentido acerca de la conciencia del mundo individual y compartido, que complementa o enriquece las otras visiones disciplinarias, a fin de comprender mejor las tradiciones culturales. En suma, conducen a la amplificación del concepto de cultura, complementario de los referentes étnico, religioso, lingüístico y nacional, que constituyen los aportes más significativos para la comprensión de la diversidad.



La tercera sección temática de este libro contiene estudios que analizan las transiciones, acomodaciones y reconfiguraciones que experimen-

tan las percepciones e identidades de sujetos y comunidades minorizadas, expuestas a patrones culturales hegemónicos.

Gabriel Cruz Ignacio, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Educación básica pública del Estado de Oaxaca, en su trabajo *Reflexividad sociolingüística de estudiantes universitarios indígenas de Oaxaca*, (Capítulo 11, en este volumen), interpreta prácticas discursivas reflexivas acerca de la diversidad lingüística y cultural, de estudiantes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, Oaxaca y la Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca.

El futuro de los estudiantes de origen etnolingüístico es una problemática en ebullición, con muchos intereses en conflicto (Muñoz, 2010). Por un lado, las regulaciones de cambio asociadas con la diversidad y la comunicación intercultural se encuentran aun en una fase de instalación, que no incluyen al grueso de la sociedad. Y, por otro, las prácticas gestiona-rias a favor de la lengua y la cultura por parte de los actores del sistema educativo, siguen reducidas a espacios diseñados *ex profeso*.

Identidad tarahumara oculta, (Capítulo 12, en este volumen), es el trabajo de Gabriel Ortiz Servín, Maestro de Educación Bilingüe Sierra Tarahumara, Estado de Chihuahua. El análisis sobre las interculturalizaciones en este texto se enfoca sobre procesos de identidad, derivados del origen etnocultural de los maestros indígenas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), de la Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua. El funcionamiento cotidiano del programa de Educación Superior exige una suerte de acomodación identitaria, por necesidades y presiones del sistema educativo escolar.

La aplicación coherente de la educación escolar con los estudiantes indígenas no debiera implicar la exclusión de la identidad étnica; por el contrario, debe abrir espacios y formas de desarrollo de los pueblos indígenas. Y romper la separación entre escuela y comunidad.

Presencia de temas clave en noticias sobre Educación Superior intercultural, (Capítulo 13, en este volumen) es el trabajo presentado por Luis Arturo Ávila Meléndez, Karla Estefanía Tobón Cervantes y Gabriela Velázquez Rodríguez, Instituto Politécnico Nacional Jiquilpan y Universidad de La Ciénega Michoacán.

El proceso de creación y consolidación de instituciones de educación superior y de programas en universidades "tradicionales" orientados a la promoción de la interculturalidad en la escolaridad de nivel superior tienen en México poco más de una década. Entre los principales programas de apoyo de tipo remedial orientados a población de comunidades indígenas está la aplicación selectiva del PRONABES (Programa Nacional de Becas de Educación Superior), la ampliación del programa de Becas de

la fundación Ford y la creación de unidades o programas que brindan servicios de asesoría o tutoría a estudiantes indígenas al interior de las universidades tradicionales.

El estudio nos permite decir que en el campo problemático de la educación superior intercultural la prensa escrita es un foro en el que algunos de los temas cruciales para una reforma de programas o instituciones interesadas en la interculturalidad se exponen de forma marginal. En particular los asuntos orientados a la calidad de la enseñanza basada en un diseño y bases conceptuales distintas, así como cuestiones de las identidades sociales y la relación histórica entre grupos sociales. Los resultados destacan también la escasa presencia en el corpus de la voz de organizaciones civiles, autoridades locales y actores centrales como son estudiantes y profesores.



El conjunto de temas asociados a la relación interculturalidad-cohesión social-educación gira alrededor 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.

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 son 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 deben asumir tales postulados (Dietz, 2001).

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 las prácticas socioculturales se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo y las diferen-

cias 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).

Por otra parte, participamos hoy en un proceso inverso al que permitió la constitución moderna del Estado-Nación. Tal vez la lección más importante de la política postmoderna es que la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado-Nación con la etnodiversidad (Fishman 1984) se sustenta en precario y temporal equilibrio, entre los intereses y necesidades étnicas particulares y la función potencialmente universal del mercado. La globalización actual, a través del mercado global, supone su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores; y al mismo tiempo, supone también la propia “universalidad concreta” de un orden mundial (Žižek 2001).

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 acentuar en lugar de celebrar las diferencias entre grupos diferentes (UNESCO 1997: 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 presentan con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia (García Castaño, 1999).

Al igual que la noción de ‘grupo étnico’, la categoría de ‘nación’ tampoco es una esencia primordial, sino un constructo del nacionalismo, de la misma forma que ‘grupo étnico’ es un producto de la etnicidad. Ambos *artefactos conceptuales culturales* constituyen comunidades imaginadas, cuyos miembros se agrupan no a partir de una interacción cotidiana real y observable, sino a través de 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 edificar la categoría de ‘integración cultural’, es decir, el proceso de monolingüización es un fiel indicador del avance del nacionalizante de la noción de país. Por esto, en las reivindicaciones del 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. Paradójicamente, tanto el nacionalismo naciona-

lizante como el etnonacionalismo disidente tienden a percibir el plurilingüismo como un problema.

El futuro de las reformas y proyectos de interculturalización de las naciones contemporáneas dependen en gran medida de la óptica global para entender los procesos sociales de las heterogeneidades históricas de las poblaciones y sobre todo de la gestión e inclusión en las reformas políticas. Actualmente, exclusivamente desde las bases comunitarias se plantean demandas y reformas que atribuyen poder constitucional y capacidad de control a los pueblos y comunidades para decidir sobre sus recursos culturales y materiales.

En suma, los proyectos institucionales de interculturalización y también las experiencias e intercambios interculturales fácticos, sensitivos a la diversidad y la interdependencia, siguen asumiendo la utopía de una sociedad diferenciada armónica y democrática, fundada en la lógica de las economías abiertas, que afrontan la pobreza y las inequidades con subsidios y compensaciones. En cambio, los objetivos de justicia y dignidad para un gran número de pueblos indio y afroamericanos y de movimientos sociales se sustentan en categorías de participación y de vinculación con sus necesidades. Significativamente, las retóricas sociopolíticas construyen convergencias mediáticas, remarcan el reconocimiento formal de las identidades, asumen la crisis en la educación y hasta reivindican los estilos culturales para aprender y profesionalizarse. Todo esto ha comenzado a materializarse en las últimas décadas, con nuevos instrumentos jurídicos y más políticas públicas incluyentes, revertiendo demasiado lentamente una adversa historia de desigualdad y exclusión.

Ciudad de México, Julio de 2017

Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas...

Dimensión 1

**INTERRELACIONES
CONTEMPORÁNEAS LENGUAJE-
SOCIEDAD**



LA EVOLUCIÓN SOCIAL DEL EUSKERA Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA: UN CASO PARADIGMÁTICO

PATXI BAZTARRIKA GALPARSORO⁴

El objetivo de este artículo es mostrar los principales rasgos de la evolución y la situación social del euskera, así como algunas líneas de reflexión sobre sus perspectivas de futuro, y señalar, asimismo, algunos elementos caracterizadores de las políticas lingüísticas desarrolladas para la revitalización de la lengua y para contribuir a un cambio sociolingüístico como el que se ha producido en Euskadi (Comunidad Autónoma de Euskadi), tomando siempre como referencia las tres últimas décadas (1981-2011).

Es doble la razón por la que voy a fijar la atención en el período señalado de 1981-2011. Por una parte, porque, tras cuarenta años de dictadura, a partir de la inauguración de la democracia en el Estado español (asentada en la Constitución Española de 1978), fue la recuperación del autogobierno político y económico vasco la que hizo posible, sobre la ba-

⁴Nacido en Ataun (País Vasco), 1958. Es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UPV-EHU (Universidad del País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitatea). Posee una larga trayectoria de desempeño de cargos de representación y gestión política-institucional en el País Vasco, desde el año 1990. Su ámbito de estudio y trabajo profesional es el de la sociolingüística. Ha sido viceministro de Política Lingüística del Gobierno Vasco durante ocho años, en dos legislaturas: 2005–2009 y 2012–2016. Asimismo, ha sido durante dos años, en el periodo 2015–2017, presidente de la NPLD (Network to Promote Linguistic Diversity–Red para la Promoción de la Diversidad Lingüística), organización europea con sede en Bruselas. Es autor de numerosos artículos en medios de comunicación y revistas del ámbito de la sociolingüística, y ha impartido conferencias en universidades y diferentes foros de diferentes países. Entre sus publicaciones cabe destacar el libro *Babel o barbarie. Una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia* (Alberdania, Irún, 2010). En la actualidad es el responsable del Servicio de normalización lingüística de la municipalidad de Andoain (País Vasco).

se del Estatuto de Autonomía del País Vasco de 1979⁵, la creación de los poderes públicos vascos propios (Gobierno y Parlamento vascos, diputaciones forales y ayuntamientos, entre otros), unos poderes públicos comprometidos con la construcción de una nueva Euskadi y con la revitalización de la lengua propia. Por otra, porque los datos oficiales publicados de que disponemos sobre la evolución social del euskera pertenecen a ese período. El Mapa Sociolingüístico⁶ y la Encuesta Sociolingüística⁷ son las principales fuentes oficiales de información sobre la evolución social del euskera, y ambas investigaciones se efectúan cada cinco años. De ahí que los últimos datos oficiales publicados en el momento en que se redacta este trabajo sean los correspondientes al año 2011.

Parece obligado dejar señalado, ya de entrada, que el euskera es una lengua pre-indoeuropea cuyo origen sigue siendo desconocido, razón por la que lingüistas de diferentes lugares del planeta siguen interrogándose sobre dicho origen. El objeto de reflexión de este texto es bien distinto. En este caso, no nos interesa desentrañar el “misterio del origen del euskera”; lo que nos interesa es hacer una pequeña aproximación al caso del euskera desde una perspectiva social, en un intento de responder a la siguiente pregunta: ¿qué ha sucedido para que una lengua de uso restringido –hasta hace pocas décadas– al ámbito familiar y al de las amistades, una lengua de un país –el País Vasco– que durante siglos ha sido lugar de paso de diferentes civilizaciones, una lengua en contacto permanente con dos lenguas hegemónicas –castellano y francés–, una lengua en “crisis” que venía sufriendo una continuada y creciente regresión durante muchas décadas, sin embargo, haya logrado sobrevivir y, además, recorrer un camino

⁵ El Estatuto de Autonomía del País Vasco es la norma institucional básica de la Comunidad Autónoma de Euskadi. El texto del Estatuto fue pactado y acordado, en primera instancia, por la Asamblea de Parlamentarios Vascos (órgano representativo de la ciudadanía vasca), y negociado entre el Consejo General Vasco (Gobierno Vasco) y el Gobierno de España. Finalmente, es una ley orgánica aprobada por las Cortes Generales de España y refrendada por la ciudadanía de Euskadi en referéndum celebrado en octubre de 1979.

⁶ Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística): *V Mapa Sociolingüístico 2011*. Vitoria-Gasteiz, 2014. El universo del Mapa Sociolingüístico es la población de 5 o más años de la Comunidad Autónoma de Euskadi, y los ámbitos de estudio son los siguientes: competencia lingüística, primera lengua y uso del euskera en el hogar.

⁷ Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística): *V Encuesta Sociolingüística 2011*. Vitoria-Gasteiz, 2013. El universo de la Encuesta Sociolingüística es la población de 16 o más años de la Comunidad Autónoma de Euskadi, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco Norte, y los ámbitos de estudio son los siguientes: competencia lingüística, transmisión de la lengua, uso de la lengua y actitud respecto a la promoción del uso del euskera.

de revitalización? La evolución social del euskera en estos últimos treinta años es, entre otros casos de diversos lugares del planeta, una prueba clara de que realmente es posible –y no una quimera– la revitalización de una lengua minoritaria y/o minorizada.

Cuando se contribuye a la revitalización lingüística en cualquier parte del mundo, independientemente del número de hablantes que integren la comunidad lingüística en cuestión, se está contribuyendo de manera efectiva a la preservación de la diversidad lingüística del planeta. Una tarea, sin duda, modernizadora y democratizadora en cualquier sociedad, una tarea cargada de valores fundamentales para una convivencia social armoniosa, como son, por ejemplo, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diferencia. Las palabras de Amin Maalouf⁸ son elocuentes al respecto:

Un hombre puede vivir sin tener ninguna religión, pero no, evidentemente, sin tener ninguna lengua. La religión tiene vocación de exclusividad y la lengua no. La lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a un tiempo factor de identidad e instrumento de comunicación. Es vocación de la lengua seguir siendo el eje de la identidad cultural, y la diversidad lingüística el eje de toda diversidad. Todo ser humano siente la necesidad de tener una lengua como parte de su identidad; esa lengua es unas veces común a cientos de millones de personas, otras sólo a algunos miles, y poco importa, a este nivel, lo único que cuenta es el sentimiento de pertenencia. Todos necesitamos ese vínculo poderoso y tranquilizador.

Debemos estar orgullosos de la diversidad lingüística. Debemos prestigiarla, debemos asumirla no como un problema, ni siquiera como un obstáculo a soportar con resignación, sino como lo que es: un valor positivo y enriquecedor, tanto en el plano individual como social; un factor de cohesión social. El plurilingüismo es la norma y el monolingüismo es la excepción. Debemos sentirnos obligados a preservar la pluralidad lingüística, que es un hecho, y debemos preservarla porque la diferencia es un derecho. De ahí que lo importante sea afrontar la pluralidad lingüística con una actitud pluralista, nunca desde una actitud uniformizadora que niega la diferencia, lo cual es tanto como negar la libertad.

Cabe afirmar que este punto de vista está presente en las políticas lingüísticas que se han desarrollado en la Comunidad Autónoma de Euzkadi durante estas tres décadas con el objetivo de la revitalización del euskera.

La mirada a la evolución social del euskera que realizamos en este texto –tal y como se explica más adelante– se sitúa en la Comunidad Au-

⁸ Maalouf, Amin (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Ed.

tónoma de Euskadi, es decir, en una parte del territorio del euskera, en concreto en la parte claramente más relevante de dicho territorio desde los puntos de vista demográfico y demolingüístico.

1. El euskera y su territorio: Euskal Herria, País Vasco

La lengua vasca, el euskera, es la lengua propia de Euskal Herria o País Vasco, un territorio situado en el sur de Europa, a orillas del Golfo de Vizcaya, en el extremo atlántico de los Pirineos. La extensión de dicho territorio es de poco más de 21.000 km², y su parte sur se halla en el Estado español, mientras que su parte norte se asienta en el Estado francés.

La parte sur del País Vasco, situada en España, se parcela, a su vez, en dos ámbitos jurídico-administrativos diferentes: la Comunidad Autónoma de Euskadi (en adelante, CA de Euskadi) y la Comunidad Foral de Navarra (en adelante, CF de Navarra).

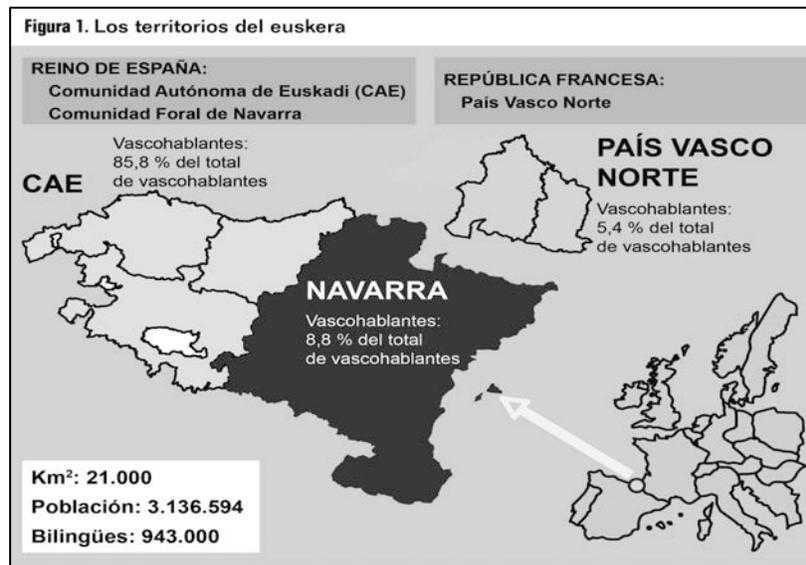
En consecuencia, en el territorio del euskera rigen tres marcos administrativos diferenciados, aunque colindantes entre sí, y es en ese espacio donde el euskera convive en contacto cotidiano, según los distintos regímenes que a continuación examinaremos, con dos grandes lenguas: el castellano (en la CA de Euskadi y en la CF de Navarra) y el francés (en el País Vasco Norte, en adelante PV Norte).

En efecto, el euskera es oficial en la totalidad de la CA de Euskadi, condición que se le reconoce en el Estatuto de Autonomía del País Vasco, aprobado y promulgado en 1979. Dicha ley orgánica establece que el euskera, “lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas”, al tiempo que asigna a las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma (Parlamento y Gobierno vascos) la obligación de garantizar “el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial”, así como de arbitrar y regular “las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento”, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco.

En la CF de Navarra, por su parte, la ley orgánica (de Reintegración y Mejoramiento del Régimen foral de Navarra) que en 1982 fijó el régimen autonómico de la misma, establecía que “el castellano es la lengua oficial de Navarra”, pero el euskera “tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra”; es decir, en Navarra, el euskera es oficial en una parte del territorio de la Comunidad Foral.

Finalmente, en el PV Norte (Francia), el euskera no cuenta, por el momento, con ningún reconocimiento legal por parte de los poderes públicos de la República Francesa.

Esta triple realidad jurídico-administrativa del euskera explica en parte los diferentes grados de evolución que la lengua ha experimentado a lo largo de las últimas décadas en esos tres ámbitos administrativos en que se extiende el territorio del euskera. Es preciso, no obstante, señalar que, de los tres territorios del euskera, la CA de Euskadi supone aproximadamente el 75% de la población de todo el conjunto de Euskal Herria o País Vasco, y concentra casi el 86% del total de la ciudadanía vascohablante o, lo que es lo mismo, de los vascos y vascas bilingües⁹.



Ciertamente, el estatus legal de la lengua constituye, junto con una política lingüística activa y de fomento, adecuadamente dotada de medios, y la adhesión de la ciudadanía hacia la lengua, uno de los tres factores decisivos para la revitalización de una lengua en situación de minorización o de vulnerabilidad. En otras palabras, el impulso de revitalización de una

⁹ Digo bien “vascos y vascas bilingües” porque, como veremos más adelante, la totalidad de la población vascohablante conoce al menos el euskera y el castellano (o el francés), salvo una parte de los vascohablantes de hasta 4-5 años y una reducidísima parte – insignificante en términos estadísticos– de la población vascohablante de edad avanzada.

lengua dependerá en gran medida de la incidencia equilibrada y acompasada de esos tres factores, de manera que, si alguno de ellos decae o se debilita, el avance social de la lengua se verá amenazado u obstaculizado en mayor o menor medida, y de manera decisiva si el factor que se deteriora es la adhesión de la ciudadanía hacia la lengua en cuestión, imprescindible clave de bóveda de todo proceso de revitalización verdaderamente eficaz. El factor más decisivo entre los tres citados es, en mi opinión, el referido a la adhesión y voluntad de la ciudadanía y de los hablantes.

Basta un puñado de datos, extraídos de las principales fuentes oficiales de información sobre la evolución social del euskera¹⁰, para ilustrar los diferentes grados de evolución que el euskera registra en cada uno de sus territorios.

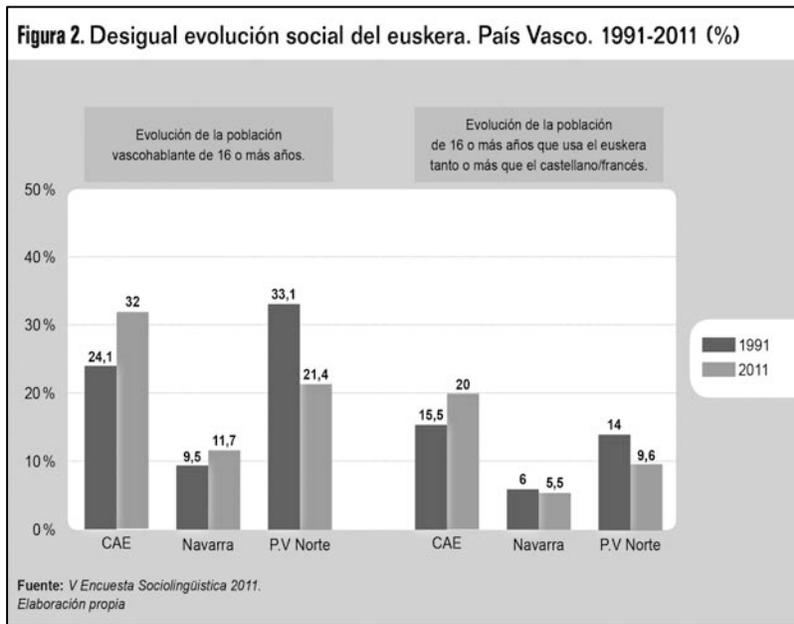
Según los últimos datos oficiales conocidos y publicados en el momento de la redacción de este artículo con relación a los tres territorios del euskera¹¹, es decir, Comunidad Autónoma de Euskadi (CA de Euskadi), Navarra (CF de Navarra) y País Vasco Norte (Francia, PV Norte), entre la población de 16 o más años, es vascohablante o bilingüe el 32% de la población de la CA de Euskadi, el 11,7% en la CF de Navarra, y el 21,4% en el PV Norte. En los veinte últimos años, 1991-2011, el conocimiento del euskera por la población de 16 o más años, aumenta 8 puntos en la CA de Euskadi, mientras en la CF de Navarra aumenta tan solo 2 puntos y en el PV Norte sufre un retroceso de 12 puntos.

Algo similar sucede en la evolución del uso del euskera. En ese mismo período de los años 1991-2011, el uso del euskera –tanto o más que el castellano– aumenta 4,5 puntos en la CA de Euskadi (pasando del 15,5% del año 1991 al 20% del año 2011), se estanca a la baja con una ligerísima pérdida de 0,5 puntos en la CF de Navarra (pasando del 6% del año 1991 al 5,5% del año 2001), y retrocede 4,4 puntos (prácticamente la misma proporción que aumenta en la CA de Euskadi) en el PV Norte (pasando del 14% al 9,6%). El crecimiento general del conocimiento y uso del euskera se produce, pues, gracias a su avance continuado y estable en la CA de Euskadi. Recuérdese que poco más de las $\frac{3}{4}$ partes de la población de los territorios del euskera residen en la CA de Euskadi, razón por la que, en términos puramente estadísticos, lo más decisivo para la evolución social del euskera resulta ser lo que acontece en dicho territorio, que es en el que fijamos nuestra mirada en este texto.

¹⁰ Las ya mencionadas en las notas 5 y 6, Mapa sociolingüístico y Encuesta sociolingüística, ambos de periodicidad quinquenal.

¹¹ Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística): *V Encuesta Sociolingüística 2011*. Vitoria-Gasteiz, 2013. Puede ser consultado en www.euskadi.eus.

Como hemos señalado antes, esta evolución tan acusadamente desigual en tres territorios colindantes guarda relación directa con la existencia, a su vez, de tres marcos jurídico-lingüísticos diferentes y el desarrollo de políticas lingüísticas manifiestamente distintas en cada uno de ellos en la mayor parte de las tres décadas de referencia (años 1981–2011), así como con la desigual actitud de la ciudadanía de cada territorio con relación al euskera.



2. Población de la Comunidad Autónoma de Euskadi: evolución y estructura

La población de la CA de Euskadi, según los datos extraídos del Censo de Población y Viviendas de 2011, ha crecido un 4,7% desde el Censo realizado en 2001. Alcanza, así, los 2.179.815 habitantes; es decir, cerca de 100.000 más que diez años antes.

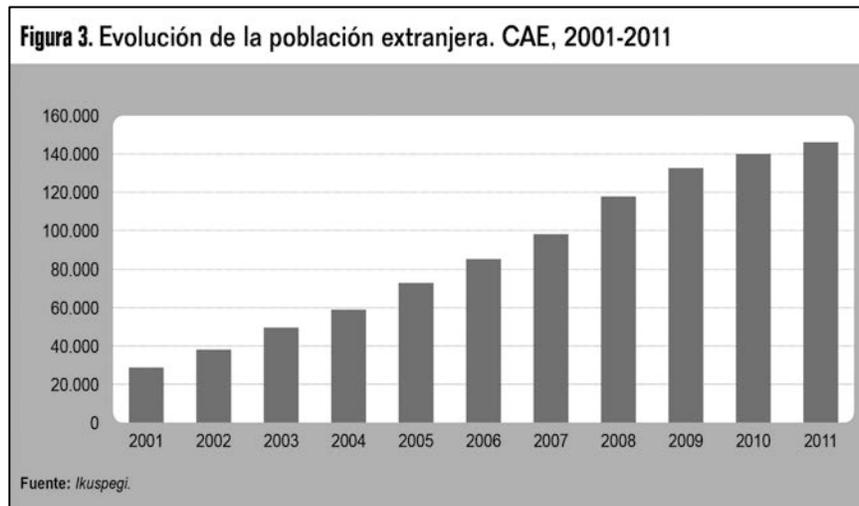
Se trata, sin duda, de una discreta recuperación demográfica, que marca un punto de inflexión en la evolución de la población, inmersa en un proceso continuado de pérdidas entre los años 1981 y 2001. Dicha recuperación se debe, especialmente, a la afluencia de personas inmigrantes a lo largo de la última década.

Desde el punto de vista de la pirámide de edad de la población de Euskadi, la pequeña recuperación demográfica antes señalada no ha detenido el proceso de envejecimiento de la población, dado que, en 2011, la población de más de 65 años (19,8% de la población total) superaba en 11 puntos a la de la misma edad en 1981 (9,2% de la población total). Paralelamente, el porcentaje de población menor de 20 años ha disminuido hasta el 17,6% en 2011, mientras que en 1981 alcanzaba el 34,2%.

Cabe reseñar, finalmente, el sensible aumento de la población que supera los 85 años, la cual, en los últimos 30 años, ha pasado del 0,5% de la población al 2,8%.

Por otra parte, la población de la CA de Euskadi es eminentemente urbana.

En cuanto a la población inmigrante, se ha multiplicado por cinco durante la década que media entre 2001 y 2011, lo cual, como se ha señalado ya, ha contribuido a la moderada recuperación demográfica que se constata en Euskadi.



La población inmigrante que recibe la CA de Euskadi es muy joven: el 90,3% es menor de 50 años. Respecto a su incidencia en la pirámide general de edades de la población de Euskadi, cabe señalar que alcanza su mayor peso específico en el segmento comprendido entre los 20 y 34 años.

La razón por la que se hace la precedente referencia bastante detallada con relación a los cambios demográficos registrados en las tres últimas décadas, tanto en lo que se refiere a los grupos de edad como en lo relativo a la inmigración, no es otra que la incidencia directa de todo ello en la evolución demolingüística de la sociedad vasca en el período analizado. Téngase en cuenta que la totalidad de la población inmigrante, sea del origen que sea, desconoce completamente el euskera en el momento de instalarse en la CA de Euskadi, lo cual incide en el cómputo de la población vascohablante y constituye un reto para aumentar el número de vascohablantes, puesto que todos ellos son neo-vascohablantes potenciales. Téngase en cuenta, asimismo, que el crecimiento continuado del número de vascohablantes se ha producido de manera mayoritaria –en una proporción aproximada de 2/3– en el seno de la población infantil y joven¹², de modo que el crecimiento espectacular de vascohablantes en la población de hasta 35 años tiene, sin embargo, una incidencia limitada en la evolución del número de vascohablantes en el conjunto de la población.

3. La evolución social del euskera en la Comunidad Autónoma de Euskadi: crónica de un crecimiento continuado y estable durante treinta años

Antes de adentrarnos en la crónica del cambio social lingüístico producido en la CA de Euskadi en estas tres décadas, es conveniente realizar una pequeña aproximación al contexto socioeconómico y sociolingüístico de la sociedad en la que se ha producido dicho cambio.

Euskadi es hoy un país moderno y avanzado en desarrollo humano sostenible. Varios de los indicadores socioeconómicos lo sitúan en el grupo de los países más avanzados de la Unión Europea, y señaladamente por encima de los indicadores medios de España. Pero esto no siempre ha sido así. El punto de inflexión se encuentra en la década de los 80, hace más de treinta años. Por aquel entonces, a diferencia de lo que sucede hoy, Euskadi era una de las zonas de mayor declive de España. Su tejido industrial estaba obsoleto y en proceso de desmantelamiento, el desempleo (paro) se encontraba en el entorno del 25%, la crispación social era muy elevada, el terrorismo azotaba el país con extrema dureza, el euskera arrasaba un retroceso continuado... Pero gracias al autogobierno político y

¹² No sucede lo mismo en cuanto al conocimiento del español, por ejemplo, cuando se trata de la población inmigrante de origen latinoamericano, dado que todos son hispanohablantes

económico moderno recuperado con la democracia, al esfuerzo y liderazgo de las instituciones públicas vascas, de los empresarios y trabajadores, al empuje y compromiso activo de la sociedad, y a la colaboración público-privada, se inició una profunda transformación encaminada a la modernización.

A día de hoy, la situación es completamente diferente a la de hace 30 años, aunque se trate de una situación a mejorar en diferentes aspectos, sin duda alguna. Basta con observar algunos datos de la actualidad para darse cuenta de ello, una actualidad en la que, tras un periodo de crisis económica que ha afectado de manera grave a Europa, Euskadi recobra posiciones de crecimiento económico: la renta media per cápita de Euskadi se sitúa, desde hace bastantes años, por encima de la media de la Unión Europea, mientras la de España no ha alcanzado aún la media europea; la tasa de desempleo (paro) en el verano de 2016 en la CA de Euskadi fue del 13%, 7 puntos menos que en España; el gasto en I+D en 2012 en Euskadi fue del 2,1% del PIB, mientras que en España no llegó a superar el 1,3%; cuando la tasa de abandono escolar temprano era del 7,2% en Euskadi, en España se situaba en el 21,9% y en la Unión Europea en el 11,1%; los ratios de gasto per cápita en sanidad y educación son los más altos de España (1.500 euros y 1.120 euros, respectivamente, en el año 2014, lo cual significa una diferencia de más de 300 euros con relación a España). El gasto social per cápita de la CA de Euskadi supera la media de los países de la Unión Europea (UE-28). Sirvan estos datos simplemente para subrayar que el cambio, sin duda, ha sido muy significativo, habiendo dejado atrás aquella Euskadi de la década de 1980 en la que se hundía su tejido económico, dando paso a otra Euskadi moderna, con un equilibrio social referencial y elevado. A modo de colofón cabe señalar que, según el Índice de Desarrollo Humano publicado en 2016, la CA de Euskadi ocupa la octava posición mundial.

Este cambio ha venido de la mano de una estrategia continuada de desarrollo que ha pivotado sobre un crecimiento económico, sostenible en lo medioambiental, y en la construcción de una elevada cohesión social, que ha tenido presente el desarrollo cultural y la revitalización del euskera. El cambio sociolingüístico de estas tres décadas forma parte de la profunda transformación y modernización de la sociedad vasca. La revitalización del euskera ha estado fuertemente vinculada a la modernización de la sociedad. Modernidad y euskera caminan juntos.

A la vista del proceso, cabe apuntar como factores que han incidido –y siguen haciéndolo– de forma directa en el proceso de la revitalización del euskera, los siguientes, entre otros: la voluntad de la ciudadanía por revitalizar el idioma (la estima y prestigio crecientes de la lengua), la impli-

cación directa de los poderes públicos vascos, el autogobierno puesto al servicio de la revitalización, el empuje de la sociedad, la acción continuada de organismos sociales que fomentan el uso del euskera en diferentes ámbitos, el valor de la identidad y el valor del pluralismo lingüístico como riqueza y factor de cohesión y mejor convivencia social.

Por otra parte, y en concreto para poder valorar el cambio social lingüístico producido, es importante tener en cuenta algunos rasgos del contexto sociolingüístico. Se trata de un contexto en que no hay vascohablantes monolingües. Todas las personas vascohablantes (salvo algunas – muy pocas– personas de avanzada edad, no significativas en términos puramente estadísticos, y niños y niñas de hasta 4-5 años de familias vascohablantes) conocen, además del euskera, el castellano. Toda la población vascohablante es cuando menos bilingüe. No hay, pues, población vascohablante monolingüe. Pero no toda la población es bilingüe. Casi la mitad de la población desconoce completamente el euskera, es monolingüe en castellano. Todos saben español, pero no todos saben euskera. En Euskadi, el 36,4% de la población de cinco o más años sabe euskera y es bilingüe, mientras que el 44,3% es monolingüe, no sabe euskera. El 19% restante entiende el euskera, pero aún no sabe expresarse en dicha lengua. Otra cuestión no menor es la enorme distancia de tipología lingüística que existe entre el euskera (lengua única y pre-indoeuropea, de “familia desconocida”) y el castellano, lengua romance.

Es largo y fructífero el camino recorrido desde aquel año 1981, en el que tan solo una de cada cinco personas sabía hablar en euskera y prácticamente el 70% de la población era monolingüe en castellano, hasta hoy, que el 37% de la población es vascohablante y otro 19% es vascohablante pasivo. Un largo camino que, sin embargo, obviamente, aún no ha terminado. Repasaremos, a continuación, algunos de los datos más significativos que arrojan luz sobre el profundo cambio registrado¹³.

4. Evolución de la competencia lingüística en la Comunidad Autónoma de Euskadi

Con carácter previo, explico a continuación la terminología utilizada –la misma que se utiliza en las investigaciones sociolingüísticas de la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco– para definir las

¹³ Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística): *V Mapa Sociolingüístico 2011*. Vitoria-Gasteiz, 2013. Puede ser consultado en www.euskadi.eus. Datos oficiales publicados por EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística) sobre al análisis del Censo. Pueden ser consultados en www.eustat.eus

diferentes tipologías de ciudadanos y ciudadanas con arreglo a su grado de conocimiento o de competencia lingüística en euskera:

- Denominamos *euskaldunes* o vascohablantes a las personas que hablan y entienden bien o bastante bien el euskera.
- Denominamos *euskaldunes pasivos* o vascohablantes pasivos a las personas que entienden bien el euskera, aunque no lo hablen bien, y también denominamos así a las que lo entienden y hablan con dificultad.
- Denominamos *erdaldunes* o castellanohablantes a las personas que ni hablan ni entienden el euskera.

El 36,4% de las 2.056.136 personas de cinco años o más que, según el Censo de Población y Viviendas, vivía en la CA de Euskadi en 2011, son vascohablantes o euskaldunes (cerca de 750.000 personas), el 19,3% son vascohablantes pasivos (más de 390.000 personas) y el 44,3% son castellanohablantes o erdaldunes (poco más de 910.000 personas).

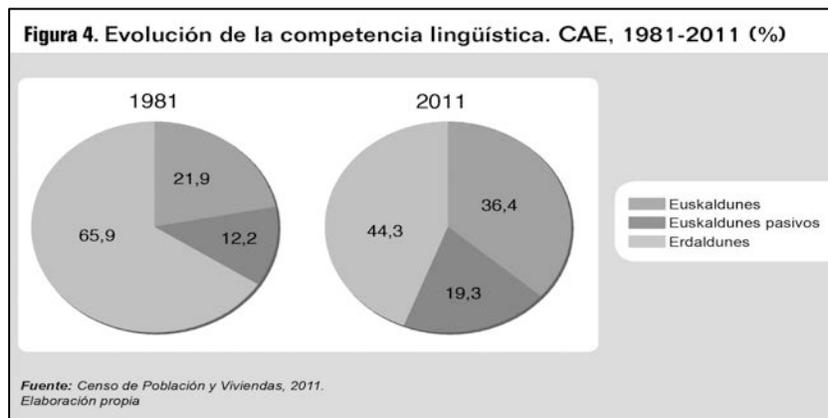
En el transcurso de los últimos 30 años, el porcentaje correspondiente a la población vascohablante ha experimentado un crecimiento de 14,5 puntos, lo cual supone un aumento anual de prácticamente 0,5 puntos porcentuales por año, un incremento verdaderamente reseñable para cualquier proceso de revitalización de una lengua minorizada, toda vez que se trata de un crecimiento constante año a año en tres décadas. Así se refiere a este hecho el sociolingüista catalán Miquel Gros i Lladós¹⁴:

El caso del euskera en la Comunidad Autónoma del País Vasco es uno de los ejemplos más conocidos de la recuperación de la lengua, con uno de los niveles más altos de consenso social y la tasa de recuperación más rápida (en términos porcentuales)... En la región autónoma de Euskadi, el número de personas que habla euskera ha aumentado en un 0,5% cada año desde 1981; se ha alcanzado uno de los mejores resultados de todas las lenguas recuperadas del mundo.

En cuanto a los vascohablantes pasivos, su peso social también ha aumentado, más de 7 puntos porcentuales, en estos 30 años. Por el contrario, el contingente de ciudadanos y ciudadanas castellanohablantes o erdaldunes ha disminuido 21,6 puntos en el mismo período, lo cual supone alrededor de 400.000 erdaldunes o castellanohablantes menos. Como contrapunto altamente positivo a tal disminución, cabe señalar que en

¹⁴ Gros i Lladós, Miquel: *El euskera en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao, Euskaltzaindia – Real Academia de la Lengua Vasca. 2009.

2011 había en Euskadi 318.000 euskaldunes o vascohablantes más que 30 años atrás.



4.1 Evolución de la competencia lingüística en relación con la edad

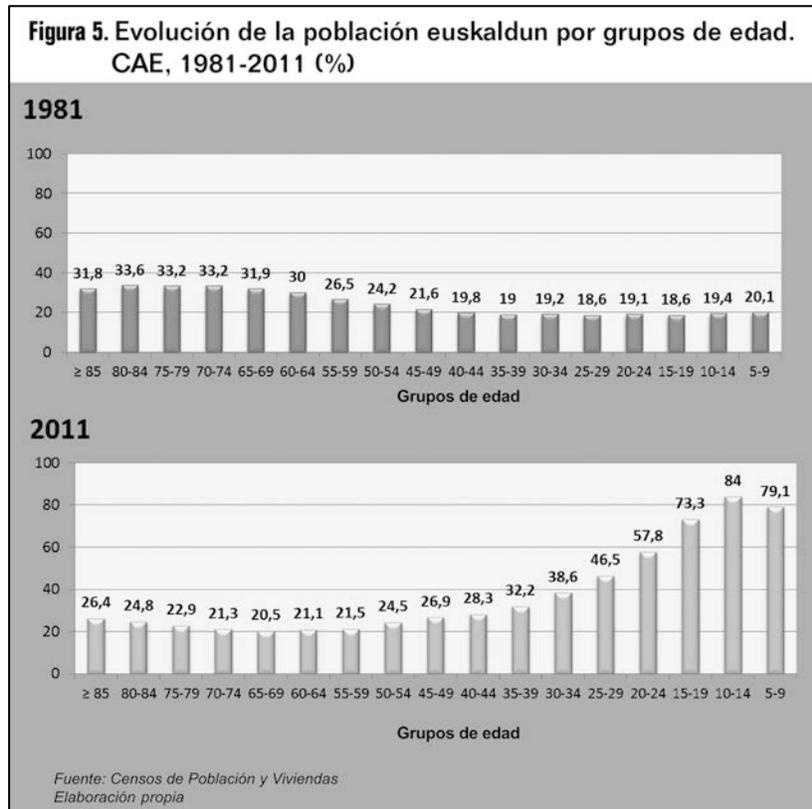
El euskera es hoy, a diferencia de hace tres o cuatro décadas, una lengua vinculada a la juventud. En la CA de Euskadi, el mayor porcentaje de vascohablantes, concretamente el 73,2%, se encuentra entre las y los jóvenes de edad comprendida entre 5 y 24 años, lo cual supone 54 puntos más que en 1981. Ese porcentaje aumenta más aún entre los jóvenes de menos de 15 años, franja de edad en la que las personas vascohablantes o euskaldunes suponen el 81,4%. Treinta años atrás, en 1981, ese porcentaje rondaba el 20%.

No obstante, la incidencia del crecimiento del porcentaje de jóvenes vascohablantes no es muy acusada, debido a la pérdida de peso específico registrado por la población joven en relación al conjunto de la población (Véase el apartado 2 de este mismo artículo).

La evolución en el periodo 1981-2011 indica que, en 1981, el porcentaje más alto de vascohablantes o euskaldunes correspondía a la población de 65 años o más (el 32,7% de media), y que, a medida que descendía la edad, descendía también el porcentaje de vascohablantes. Hoy sucede todo lo contrario: en estos 30 años se ha producido un claro vuelco, porque el mayor porcentaje de vascohablantes o euskaldunes se registra, y con gran diferencia, precisamente entre la población joven.

Como se pueden comprobar en la gráfica siguiente, la onda que dibujan los índices de competencia lingüística para los diversos grupos de edad ha cambiado claramente en cuanto a la ubicación de sus cuotas máximas y mínimas en estos 30 años:

- En 1981, ningún grupo de edad alcanzaba el 34% de vascohablantes, y las cuotas máximas se situaban, peligrosamente para la pervivencia de la lengua, en los grupos de edad de 64 años o más. En 2011, las cuotas máximas (todas ellas superiores a las máximas de 1981), corresponden a los grupos de edad situados por debajo de los 40 años.
- El cambio de orientación de la onda significa que el euskera, hoy, es lengua de los jóvenes, mientras que hace 30 años, era lengua de las personas de más edad. El significado de ese profundo cambio evolutivo es obvio: el euskera ha pasado, en 30 años, de una dinámica de envejecimiento y alto riesgo de desaparición, a otra dinámica muy distinta de rejuvenecimiento, crecimiento continuado y garantía de futuro.
- Ciertamente es obligado referirse al cambio señalado en términos de “crecimiento continuado” porque, mientras en el año 2001 el 46,4% de las personas vascohablantes entre 5-24 años eran vascohablantes de origen (es decir, habían adquirido el euskera en el seno de la familia), tan solo 10 años más tarde, en 2011, eran vascohablantes de origen el 41,9%, es decir, casi 5 puntos menos. Esto significa que en esa franja de edad casi tres de cada cinco vascohablantes proviene de familias no vascohablantes, lo cual es prueba del crecimiento continuado del euskera entre la juventud gracias a la importante y decisiva contribución del sistema educativo.



5. Evolución del uso del euskera en general y en el hogar en la Comunidad Autónoma de Euskadi

En el período comprendido entre los años 1991 y 2011, el uso general del euskera en la sociedad, incluidos los ámbitos formales y no formales, ha experimentado un aumento de 6,5 puntos porcentuales, distribuidos de la siguiente manera: el porcentaje de quienes utilizan el euskera en la misma proporción o mayor que el castellano ha aumentado 4,4 puntos, habiendo alcanzado el porcentaje del 20%, y ha aumentado 2,1 puntos el porcentaje de quienes utilizan el euskera en una proporción menor que el castellano. El porcentaje de uso general alcanza el 28,9%, teniendo en cuenta quienes lo utilizan tanto o más que el castellano (20%) y quienes lo usan menos que el castellano (8,9%). El mayor incremento del uso se ha

registrado en la población de 16-24 años, es decir, en la franja de edad en la que en la población de 16 años o más ha habido un mayor crecimiento en el número de personas vascohablantes. El incremento del uso de quienes utilizan el euskera tanto o más que el castellano, en dicha franja ha pasado del 12,4% del año 1991 al 26,8% del año 2011.

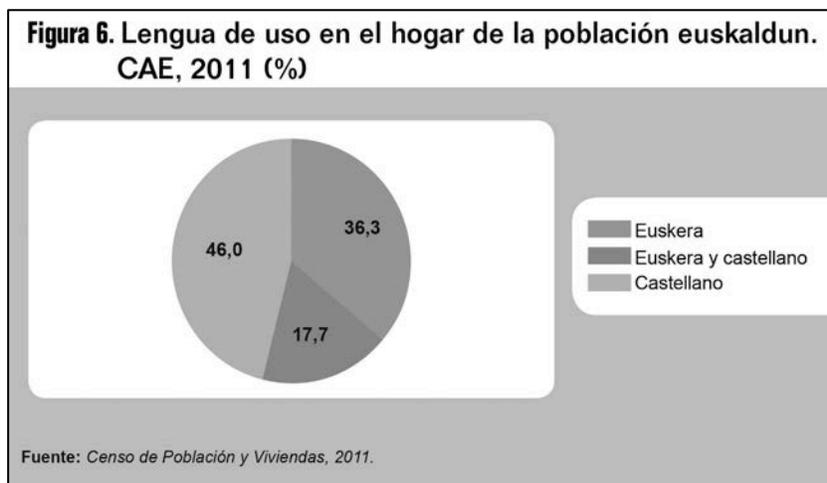
El incremento del uso ha sido desigual no solo en los diferentes grupos de edad, sino también en los ámbitos formales y no formales. Cabe decir, aunque habría que incorporar diferentes matices, que el aumento del uso del euskera se ha registrado básicamente en los ámbitos formales.

El uso del euskera en el hogar apenas ha variado entre 1991 y 2011 (se registra un descenso medio de un punto, pero aumenta el uso entre hermanas y hermanos). El 20,8% de la población de la CA de Euskadi utiliza en el hogar el euskera tanto o más que el castellano. Si bien el aumento del uso se ha producido, como hemos dicho, en los ámbitos formales, pero no así en el seno del hogar, aún hoy el uso del euskera tanto o más que el castellano en el hogar supera a su uso intensivo en la vida social en general: en el hogar, ese uso alcanza el 20,8%, mientras que en la vida social en general es del 20%.

A la vista de estos datos cabe señalar, pues, que el crecimiento continuado que se ha experimentado en la competencia lingüística en euskera a lo largo de las últimas tres décadas no ha traído como consecuencia un aumento del uso del euskera en el hogar.

En relación con los grupos de edad, quienes más utilizan el euskera en el hogar son las y los jóvenes de menos de 20 años (con un promedio del 11,5%). Ello es debido al fuerte aumento registrado por la población vascohablante joven.

Si reparamos en el uso del euskera en el hogar por parte de la población vascohablante (excluidos, en este caso, los vascohablantes pasivos), comprobamos que el 36,6% de los vascohablantes utilizan el euskera en el hogar, el 17,7% utiliza el euskera y el castellano y el 46% no usa el euskera en el hogar. Este último porcentaje se nutre principalmente de nuevos vascohablantes que tienen una competencia lingüística en euskera menor que en castellano y residen en la segunda zona sociolingüística, es decir, en el ámbito territorial donde la población vascohablante es inferior al 50% y las oportunidades de uso del euskera en la vida social son aún bastante limitadas.



6. Principales ámbitos de intervención de la política lingüística en la CA de Euskadi

El profundo cambio sociolingüístico que se ha producido en la CA de Euskadi en algo más de tres décadas nos lleva a preguntarnos sobre el “cómo” de dicho cambio. ¿Qué es lo que ha hecho posible que una lengua como el euskera, que convive con una lengua hegemónica tan poderosa como el castellano, y estaba amenazada de desaparición, haya cambiado el rumbo de declive y haya recorrido durante más de tres décadas un camino –aún inacabado– de revitalización y crecimiento continuado que la ha alejado de aquel peligro de desaparición, situándola a día de hoy ante el reto de mejorar su vitalidad? Al igual que cualquier proceso de cambio social, el cambio sociolingüístico de estas tres décadas ha sido, está siendo, un proceso de luces y sombras, en el que prevalecen con absoluta claridad las luces. ¿Cuáles son los factores que han contribuido a esa manifiesta prevalencia de las luces?

Al principio de este artículo ha quedado dicho que el estatus legal de la lengua, una política lingüística activa dotada de medios y la voluntad de la ciudadanía son factores decisivos y coadyuvantes para la revitalización de una lengua en situación de minorización. Los cambios sociolingüísticos no son cambios naturales –no lo fue el proceso de regresión continuada del euskera desde la segunda mitad del siglo XIX–, sino que son cambios inducidos que guardan relación con factores sociales, culturales, económicos, jurídicos y actitudinales de la ciudadanía. La adhesión de la

ciudadanía vasca, el amplio consenso social y político, el creciente prestigio de la lengua, el compromiso activo de los poderes públicos, el estatus legal, el impulso de organismos sociales de fomento del euskera, la colaboración público-privada, una política lingüística activa son factores que han contribuido a este cambio. Por ello, paso a subrayar con la necesaria brevedad algunos elementos nucleares de la política lingüística desarrollada en estas tres décadas.

La política lingüística se ha desarrollado, sobre la base de un determinado estatus legal y de la dotación de recursos humanos y económicos, especialmente en los siguientes ámbitos: normativización y estandarización del euskera, administración y servicios públicos, educación (incluida la universidad), aprendizaje de la lengua por la población adulta, medios de comunicación, tecnologías de la información y comunicación, creación y difusión cultural, ámbito socioeconómico.

La planificación lingüística ha alcanzado –aunque de manera y con intensidad desiguales– los ámbitos mencionados, y ha contado, además de desarrollos legales y planes sectoriales, con un instrumento-guía de naturaleza estratégica útil para todas las instituciones públicas vascas y para la colaboración público-privada. Dicho instrumento se denomina EBPN (Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia -Plan General de Promoción del Uso del Euskera), aprobado en el año 1988, y su actualización posterior, promovida por el Gobierno Vasco y llevada a cabo por el Consejo Asesor del Euskera en el año 2012, denominado ESEP (Euskara Sustatzeko Ekin-tza Plana –Plan de Acción para la Promoción del Euskera)¹⁵. El Gobierno Vasco, por su parte, aprobó en 2013, y la ha desarrollado en estos cuatro años con un grado de cumplimiento superior al 95%, la Agenda Estratégica del Euskera (2013-2016)¹⁶, plan estratégico de carácter transversal que contiene 168 acciones donde se detallan las medidas de fomento del uso del euskera de los diferentes departamentos del Gobierno Vasco en la legislatura 2013-2016.

En el mes de junio de 2016, el Consejo Asesor del Euskera¹⁷, –tras un largo proceso de debate y aportaciones, impulsado y liderado por la

¹⁵ EBPN, ESEP: www.euskara.euskadi.eus

¹⁶ Agenda Estratégica del Euskera (2013-2016): [euskara, bizikidetzarako hizkuntza bizia /el euskera, lengua viva para la convivencia](http://euskara.bizikidetzarako hizkuntza bizia /el euskera, lengua viva para la convivencia)". www.euskara.euskadi.eus

¹⁷ El Consejo Asesor del Euskera es un organismo de asesoramiento en materia de políticas de fomento del uso del euskera y participación plural del que forman parte representantes de las diferentes instituciones públicas vascas y cuarenta personas expertas en materia de normalización lingüística. Es un órgano de participación creado en virtud de la Ley del Euskera y regulado por un decreto específico aprobado por el Gobierno Vasco.

Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco, en el que participaron, además de miembros del propio Consejo asesor, docenas de personas de diferente procedencia profesional e ideológica— aprobó por unanimidad de la Comisión Euskara 21 —comisión encargada del desarrollo de todo el proceso— y del Pleno, el documento titulado “¿Y a partir de ahora qué?”¹⁸. Se trata de un documento de amplio consenso en el que se establecen las bases de la política lingüística para el período de 20 años (2016–2036) y se define el marco de prioridades.

La educación y el aprendizaje de euskera por la población adulta (*euskaldunización* de adultos) han sido los dos pilares fundamentales que han hecho posible los enormes avances de estas tres décadas en la revitalización y el crecimiento de la población vascohablante, acompañados obviamente de la mejora permanente de la transmisión del euskera en la familia en el caso de las familias vascohablantes. Se calcula que $\frac{2}{3}$ de los nuevos vascohablantes son fruto del sistema educativo. El tercio restante proviene del sistema de *euskaldunización* de adultos.

El estatus legal se fundamenta en la norma institucional básica de la CA de Euskadi (Estatuto de Autonomía), que establece la doble oficialidad del euskera y el castellano a partir de la previsión fijada en la Constitución. En desarrollo de la doble oficialidad establecida en el Estatuto de Autonomía, en el año 1982 el Parlamento Vasco aprobó la ley que constituye la columna vertebral del estatus legal del euskera en la CA de Euskadi, la Ley 10/1982, básica de normalización del uso del euskera (en adelante, Ley del Euskera)¹⁹.

¹⁸ Consejo Asesor del Euskera – Viceconsejería de Política Lingüística: *¿Y a partir de ahora qué?*, Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, 2016. www.euskara.euskadi.eus Además de lo ya señalado, dicho documento contiene una proyección demolingüística a 20 años vista, es decir, una proyección del escenario previsto para 2036 en lo que se refiere al número de vascohablantes, primera lengua, lengua vehicular del sistema educativo y *euskaldunización* de adultos.

¹⁹ La Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera, fue aprobada por un amplio consenso en el Parlamento Vasco. Se trata de la ley que ha permitido la configuración de una arquitectura y corpus jurídico eficaz para el desarrollo de las políticas lingüísticas activas para la promoción del uso del euskera. La citada ley ha sido ampliamente desarrollada mediante la regulación de la cuestión lingüística en la legislación ordinaria sectorial, y la aprobación de numerosos decretos, reglamentos, órdenes y resoluciones que regulan la cuestión lingüística en los diferentes ámbitos de la vida social (educación, aprendizaje de euskera por la población adulta, administración, medios de comunicación, derechos lingüísticos de la ciudadanía en la relación con la administración pública y derechos lingüísticos de las personas consumidoras en el ámbito del comercio y la empresa privada, diversidad de programas de fomento en la acción cultural y las TIC).

7. El estatus legal del euskera

Las lenguas oficiales en la CA de Euskadi son el euskera y el castellano. Según la legislación vigente, todos los ciudadanos de Euskadi tienen derecho a conocer y usar las lenguas oficiales, el euskera y el castellano, tanto oralmente como por escrito, y en virtud de la Ley del Euskera tienen reconocidos los siguientes derechos lingüísticos:

- Derecho a relacionarse en euskera o en castellano con la Administración.
- Derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas oficiales.
- Derecho a disponer en euskera de publicaciones periódicas, programaciones de radio y televisión y de otros medios de comunicación.
- Derecho a desarrollar actividades profesionales, laborales, políticas y sindicales en euskera.
- Derecho a expresarse en euskera en cualquier reunión.

Siendo la ciudadanía la única titular de derechos lingüísticos, los poderes públicos tienen la obligación de garantizar progresivamente el ejercicio de estos derechos en todo el territorio de la CA de Euskadi.

El estatus legal es diferente en cada uno de los territorios del euskera, En la CF de Navarra, el euskera es oficial en una parte del territorio, mientras el castellano goza de tal condición en todo el ámbito territorial. En el PV Norte el euskera no cuenta con reconocimiento de oficialidad en ningún ámbito.

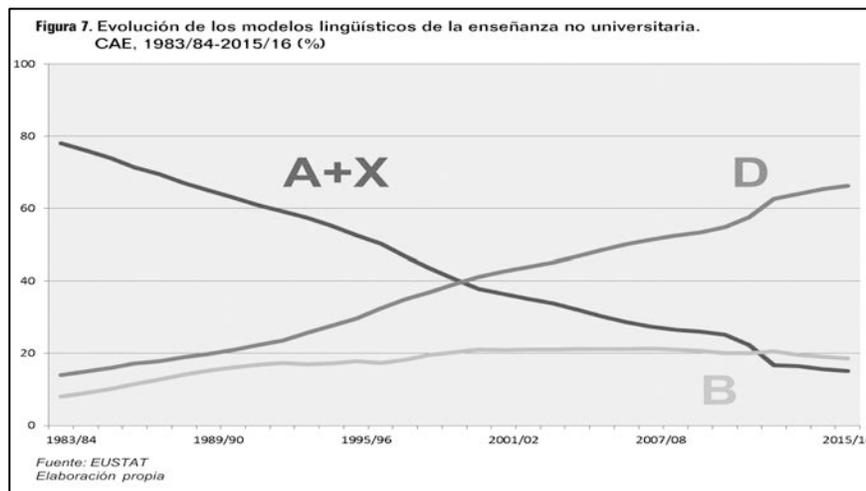
7.1 La educación: el euskera en la enseñanza no universitaria

La enseñanza no universitaria referida en este apartado incluye la etapa preescolar, la de la educación obligatoria (entre los 6 y los 16 años), la formación profesional y el bachillerato (hasta los 18 años).

Hace ya más de treinta años, en el curso escolar 1983/84, se dio inicio a la implantación formal de un sistema educativo bilingüe que, en lugar del anterior sistema (monolingüe en castellano en su práctica totalidad, salvo unos centros de iniciativa social, denominados “ikastolas”, cuya dimensión relativa giraba en torno al 10% del sistema educativo), puso a disposición de los padres y madres la posibilidad de elegir para sus hijos e hijas uno de los tres modelos lingüísticos instaurados: A, B y D.

El modelo A utiliza el castellano como lengua vehicular de la enseñanza, mientras que el euskera es impartido como asignatura. El modelo B utiliza el euskera y el castellano como lenguas vehiculares, cada una de ellas para diferentes asignaturas. Finalmente, el modelo D utiliza el euskera como lengua vehicular de la enseñanza, mientras que el castellano es impartido como asignatura. La legislación vasca reconoce y garantiza a los padres y madres el derecho de elección de la lengua vehicular de la educación de sus hijas e hijos, al tiempo que el sistema educativo debe garantizar a todo el alumnado, a la finalización de la educación obligatoria, un “conocimiento práctico suficiente” de las dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano. En todo caso, es obligatoria la impartición de ambas lenguas como asignatura. Son los progenitores quienes eligen la lengua vehicular de la educación de sus hijos.

Respecto a la evolución de la matriculación en los tres modelos lingüísticos indicados a lo largo de estos treinta años largos, cabe señalar que si en el curso 83/84, el primero de vigencia de dichos modelos, el modelo A concentraba el 78% de la matriculación total, y el modelo D suponía el 14% de la misma, la matriculación registrada en el curso 2015/16 refleja el vuelco total que de manera progresiva y constante se ha producido con relación a la opción de los padres y madres: hoy, el modelo A solo representa el 15% de la matriculación total (63 puntos porcentuales menos que en el curso 83/84), mientras que el modelo D supera el 66% de dicha matriculación (52 puntos más que en el curso 83/84).



El modelo B, en el mismo periodo de tiempo, ha experimentado un crecimiento de matriculación de 10,5 puntos porcentuales (del 8,1% del curso 83/84 ha pasado al 18,6%).

Finalmente, cabe poner de relieve que en el curso 2015/16 han estudiado en los modelos B y D (es decir, parcial o totalmente “en” euskera) 310.998 alumnos y alumnas, que suponen el 85% del total y 194.255 más que en el curso 83/84.

7.2 Aprendizaje de euskera por la población adulta (*euskaldunización de adultos*)

La enseñanza del euskera a la población adulta es, junto a la transmisión familiar y el sistema educativo, el otro pilar fundamental del proceso de revitalización del euskera. La tercera parte de los nuevos vascohablantes provienen del sistema de aprendizaje del euskera por la población adulta. Este sistema obedece a una acción planificada que, a su vez, es un modelo de colaboración público-privado. Se trata de una acción que ha sido desarrollada –y sigue siéndolo– fundamentalmente a través de la red de *euskaltegis*²⁰ y liderado por HABE²¹ desde la institucionalización del autogobierno vasco. Es de reseñar que la red de euskaldunización (aprendizaje de euskera) de las personas adultas constituye un aspecto diferencial con respecto a muchas de las experiencias de recuperación del conocimiento de lenguas minorizadas, que habitualmente se han sustentado sobre todo en la introducción de dichas lenguas en el sistema educativo.

Los antecedentes inmediatos de la actual red de enseñanza del euskera se sitúan en la década de los sesenta del siglo XX. A partir de la creación de HABE (Organismo Autónomo del Gobierno Vasco, adscrito hoy a la Viceconsejería de Política Lingüística), es ese organismo quien asume la labor de promoción pública de la euskaldunización de adultos, tanto en lo referido al ámbito pedagógico como al organizativo y financiero. Durante los años 80 y 90 se impulsa un proceso de creación de euskaltegis de titularidad pública/municipal y de homologación de aquellos centros de iniciativa social que habían surgido en la década anterior, constituyendo una amplia red de euskaltegis, conformada por centros públicos y priva-

²⁰ Se denomina “euskalategi” el centro específico de enseñanza del euskera para la población adulta, diferenciado del sistema educativo y universitario.

²¹ Ley 29/1983, de 25 de noviembre, de creación del Instituto de alfabetización y reeuskaldunización de adultos y de regulación de los euskaltegis (HABE), aprobada por el Parlamento Vasco.

dos homologados, en los que se imparte la enseñanza del euskera a través de tres modalidades: presencial, mixta (e-learning) y autoaprendizaje.

En la actualidad, existe una red de euskaltegis formada por 103 centros (39 son públicos, de titularidad municipal, y 64 son privados homologados), en los que desempeñan su labor profesional aproximadamente 1.350 profesores. Cada curso accede al aprendizaje del euskera, o a mejorar su conocimiento, entre 30.000 y 35.000 personas adultas. Todos los centros mencionados son financiados en una proporción importante –por encima del 50% de los costes totales– por el Gobierno Vasco a través del Instituto HABE, lo que permite reducir el costo de la matrícula que abonan los alumnos. Además, existe una línea de ayudas directas de HABE al alumnado, que está sujeta a la obtención de determinados resultados académicos. Prueba de la importancia que esta actividad posee en la política lingüística es la cantidad económica destinada por el Gobierno Vasco a la misma. En la actualidad, HABE contribuye a la financiación de los euskaltegis con una cantidad anual superior a los treinta millones de euros, además de otros 1.250.000 euros dirigidos a las ayudas directas al alumnado.

Las motivaciones del alumnado son tanto integracionales como instrumentales. HABE cuenta con un currículum básico que garantiza la plena adaptación del aprendizaje del euskera y la acreditación de la competencia al Marco Europeo de Referencia de Lenguas, así como la adaptación del propio Marco a la realidad sociolingüística del euskera.

El sistema de euskaldunización de la población adulta aporta anualmente 4.500 nuevos vascohablantes (personas que, partiendo de un desconocimiento completo o un mínimo conocimiento del euskera, llegan a alcanzar una competencia equivalente al nivel B2 de usuario independiente). Se prevé mantener este nivel de aportación en los próximos años.

7.3 El euskera, lengua de la Administración

Una de las consecuencias de la doble oficialidad del euskera y el castellano ha sido que el euskera fuera declarado ‘lengua de la Administración’, al igual que el castellano. Según sentencia del Tribunal Constitucional de España²², “es oficial una lengua, independientemente de su realidad y peso como fenómeno social, cuando es reconocida por los poderes públicos como medio normal de comunicación en y entre ellos, y en su rela-

²² Sentencia 82/1986 de 26 de junio, sobre el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Gobierno de España contra la Ley 10/1982 de Normalización del Uso del Euskera, aprobada con un amplio consenso por el Parlamento Vasco.

ción con los sujetos privados, con plena validez y efectos jurídicos”. El euskera es, pues, lengua de servicio (en las relaciones con la ciudadanía) y lengua de trabajo (en las relaciones intra e inter-administrativas). Sin embargo, la realidad de las administraciones vascas distaba mucho de esa declaración de igualdad formal y legal entre el euskera y el castellano. El euskera no había sido lengua de uso en la administración, incluso había sido objeto de prohibición en el pasado, y del total del funcionariado solo una minoría conocía el euskera. Además, la Ley del Euskera de 1982 reconoce a todas y todos los ciudadanos el derecho a utilizar el euskera (y/o el castellano) en sus relaciones orales y escritas con cualquier Administración en la CA de Euskadi y la obligación de esta de atender en la lengua elegida por el ciudadano. A fin de alcanzar progresivamente una relación de equilibrio e igualdad entre ambas lenguas oficiales, y a fin de hacer efectivo el citado derecho reconocido a la ciudadanía, las instituciones vascas han aprobado y desarrollado todo tipo de normas legales, así como Planes quinquenales de normalización lingüística.

En virtud de dichas normas, por ejemplo, el conocimiento de euskera constituye un requisito de obligado cumplimiento para acceder a determinados puestos de trabajo en las administraciones radicadas en Euskadi, mientras que en todos los puestos en que no sea preceptivo debe ser considerado como un mérito entre otros. Teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística de Euskadi, la citada norma se aplica con criterios de razonabilidad y proporcionalidad en función del nivel del peso social del euskera en el ámbito geográfico de la administración concernida. El instrumento básico de planificación en el ámbito del conjunto de las Administraciones Públicas Vascas, a partir de la Ley de la Función Pública Vasca²³, consiste en la asignación de perfiles lingüísticos²⁴ a todos los puestos de trabajo de la administración. En función de la realidad sociolingüística del ámbito territorial de cada administración se determina la obligatoriedad o simplemente la valoración como mérito de la acreditación del perfil asignado.

El euskera ha ido ganado espacio, de manera progresiva y constante, como lengua de servicio y de trabajo en las administraciones públicas vascas. Los servicios públicos constituyen el ámbito en el que el uso del euskera más ha aumentado. Queda aún mucho camino que recorrer, pero en la actualidad prácticamente el 60% del personal de la Administración General de Euskadi posee competencia lingüística para desempeñar su

²³ Ley 6/1989, 6 de julio, de la Función Pública Vasca, aprobada por el Parlamento Vasco.

²⁴ El perfil lingüístico define la competencia lingüística en euskera necesaria para el desempeño del puesto de trabajo.

trabajo en euskera, cuando hace veinticinco años dicho porcentaje no superaba el 23%. En la actualidad, el reto es triple: terminar de garantizar en cualquier administración la atención directa al público también en euskera, avanzar de manera decidida en el uso del euskera como lengua de trabajo y aumentar el uso del euskera por parte de los vascohablantes a la hora de relacionarse con la Administración.

A diferencia de las administraciones vascas, la Administración periférica del Estado en la CA de Euskadi se encuentra muy lejos de cumplir la legislación vigente y los derechos lingüísticos reconocidos a la ciudadanía. Es la conclusión que aparece reseñada en los sucesivos informes trienales del Consejo de Europa sobre el grado de cumplimiento de la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias en España.

7.4 Políticas de desarrollo y crecimiento del uso del euskera en otros ámbitos

Junto a los ámbitos anteriormente señalados, cabe subrayar los avances y desarrollos experimentados en otros ámbitos sociales de relevancia como, por ejemplo, la universidad, los medios de comunicación o las TIC.

En la Universidad del País Vasco –Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV–EHU), gracias a la oferta realizada por la misma, es posible cursar en euskera en torno al 90% de los estudios de grado de primer ciclo, y aproximadamente el 50% de quienes acceden a la UPV-EHU eligen en su “año de ingreso” la docencia impartida en euskera. Asimismo, en las pruebas de acceso a la universidad que obligatoriamente se deben realizar y superar, y cuyas notas resultan decisivas para poder cursar determinadas carreras sujetas a limitación del número de plazas, las personas examinadas tienen derecho a elegir la lengua en la que realizarán los ejercicios, euskera o castellano. En las pruebas realizadas para el curso 2015-16, algo más de $\frac{2}{3}$ optaron por el euskera como lengua de examen. En el curso 1997-98, sin embargo, quienes optaron por el euskera tan solo fueron el 30,9%.

Las tecnologías de la información y comunicación constituyen otro ámbito de actuación que viene mereciendo una atención especial. Internet forma parte del “territorio” de las lenguas y del ámbito vital de cada vez más personas, especialmente de la población joven. El mundo “virtual” no es una nube ficticia, al contrario, forma parte del mundo “real”. De ahí que la política lingüística en Euskadi preste especial atención al territorio de las TIC e Internet.

Se dice que solo el 5% de las lenguas del mundo son utilizadas en

Internet: el euskera es una de ellas. Según datos de junio de 2016, es una de las 33 lenguas de Twitter, una de las 100 lenguas de Google y una de las 292 lenguas que se utilizan en Wikipedia. En la Wikipedia se contabilizan en las fechas indicadas 245.841 artículos en euskera, lo cual le sitúa en la posición 31 de las 292 lenguas de Wikipedia, por delante de algunas lenguas que, a diferencia del euskera, son lenguas oficiales de la Unión Europea en tanto que son lenguas de Estado. Son diversas las redes sociales y servicios web que pueden ser utilizados en euskera (la plataforma Wordpress, Moodle LMS, el navegador Firefox, entre otros).

Asimismo, se encuentran en la red y poseen un nivel de uso muy alto (centenares de miles de visitas y miles de horas de uso anuales) diferentes herramientas tecnológicas para aprender euskera²⁵. Están disponibles en la red, asimismo, diversos recursos, tales como, por ejemplo, una amplia gama de diccionarios generales y especializados, plugins y corrector ortográfico. Mención aparte merece el traductor automático.

En efecto, el Gobierno Vasco habilitó y viene desarrollando un traductor automático²⁶, disponible en Internet, en cuatro direcciones o pares de lenguas: euskera-castellano, castellano-euskera, inglés-euskera y euskera-inglés. En la actualidad se encuentra en fase de desarrollo el par “francés-euskera”. El traductor automático viene registrando un muy alto nivel de uso, que desde su puesta en marcha va creciendo de manera ininterrumpida. En abril de 2016, por ejemplo, el traductor automático ha realizado 1.628.262 traducciones en las tres primeras direcciones de lenguas (la dirección euskera-inglés se puso en marcha en mayo de 2016), y en el año 2015 realizó un total de 10.889.174 traducciones. A lo largo de 2016, el traductor automático está realizando una media de 50.000 traducciones/día. Es evidente que se trata de una herramienta cada vez más utilizada por cada vez más personas.

Por último, y a modo de dato indicativo del esfuerzo inversor del Gobierno Vasco en esta materia, cabe señalar que el presupuesto destinado por el gobierno en el año 2016 a la promoción del euskera en las TIC asciende a 2.585.000 euros.

El de los medios de comunicación constituye otro de los destacados ámbitos de intervención de la política lingüística. La Ley del Euskera (1982) reconoce a la ciudadanía el derecho a ser informada por los medios de comunicación también en euskera, y atribuye al Gobierno la obligación de adoptar medidas para la promoción del uso del euskera en la prensa,

²⁵ En el portal de HABE, por ejemplo, se puede acceder a Ikasbil y otros recursos. www.habe.euskadi.eus

²⁶ www.itzultzailea.euskadi.eus

publicaciones escritas de todo tipo, radio, televisión, etc. Creado mediante ley específica y propia, existe el ente público EITB (Radio Televisión Vasca), que ofrece dos canales de televisión íntegramente en euskera (uno de carácter generalista y otro específicamente dirigido a la población infantil y juvenil), dos emisoras de radio íntegramente en euskera (una es generalista, Euskadi Irratia, y la otra consiste en la radio fórmula para jóvenes, Gaztea), y un website bilingüe (www.eitb.eus).

Más allá de garantizar la oferta pública de EITB, el Gobierno fomenta el uso del euskera en los medios de comunicación mediante la colaboración con decenas de empresas privadas o de iniciativa social que desarrollan proyectos periodísticos íntegramente en euskera. Fue en el año 1991 cuando el Gobierno inauguró las convocatorias de subvención anuales destinadas a contribuir de manera decisiva al mantenimiento y desarrollo de todo tipo de medios de comunicación en euskera. En aquella ocasión tan solo fueron ocho los proyectos periodísticos que solicitaron subvención del Gobierno; no había más. El gobierno distribuyó 144.000 euros entre los ocho medios solicitantes. En el año 2015, sin embargo, fueron 85 las empresas que acudieron a la convocatoria solicitando cofinanciación para 142 productos/proyectos periodísticos: prensa diaria de carácter general y local, revistas de información municipal, de información general y especializadas, radios y televisiones locales que emiten parcial o íntegramente en euskera, y medios electrónicos de Internet. El Gobierno contribuyó con 5.040.000 euros. Todo ello significa que entre los años 1991 y 2015 el número de medios de comunicación en euskera se ha multiplicado por 10,6, y el importe destinado a su desarrollo y mantenimiento por el Gobierno se ha multiplicado por 35. El crecimiento es extraordinariamente significativo. Asimismo, el Gobierno está fomentando mediante ayudas económicas específicas, que ascienden a 400.000 euros al año, a la introducción de noticias, reportajes y vídeos en euskera en las versiones digitales de la prensa diaria en castellano. Hay que tener en cuenta que todas las personas vascohablantes mayores de 5 años conocen el castellano, y la mayoría de las mismas son consumidoras de medios de comunicación en castellano.

Es el momento de recordar algo que ya ha quedado subrayado en otro lugar de este artículo, es decir, que la colaboración público-privada ha sido, y sigue siendo, un factor fundamental para la eficacia de la política lingüística. Dicha colaboración tiene su reflejo en el sistema educativo o en la “euskaldunización” de las personas adultas, en el impulso al uso del euskera en las TIC, en los medios de comunicación, en el ámbito socio-económico y laboral, en la creación y difusión cultural, y en la vida social en general. Uno de los instrumentos para el desarrollo de dicha colabora-

ción consiste en las ayudas económicas que, con carácter anual, concede el Gobierno (así como las diputaciones y los ayuntamientos) a organismos sociales y empresas privadas que desarrollan proyectos y productos en todos los ámbitos señalados, además de los proyectos referidos al corpus de la lengua. El Gobierno Vasco efectúa la mayor parte de esta contribución económica mediante convocatorias públicas abiertas a todas las organizaciones sociales y privadas, y otra parte mediante convenios y acuerdos bilaterales con determinados organismos.

Como muestra de la importancia de esta política de colaboración público-privada, cabe señalar que el Gobierno Vasco destinó en el año 2016 un total de 45.708.000 euros a las citadas convocatorias de ayudas y convenios bilaterales. El instrumento de las subvenciones cumple con una doble finalidad: por una parte, se garantiza la viabilidad de centenares de proyectos dirigidos al fomento del uso social del euskera, y, por otra, el Gobierno, como institución competente en materia de política lingüística, aplica sus criterios y prioridades para el desarrollo de dicha política. Es importante que las instituciones públicas y los organismos sociales y privados caminen juntos con arreglo a criterios de planificación.

7.5 La colaboración público-privada y recursos públicos destinados al fomento del uso del euskera

Es el momento de recordar algo que ya ha quedado subrayado en otro lugar de este artículo, es decir, que la colaboración público-privada ha sido, y sigue siendo, un factor fundamental para la eficacia de la política lingüística en Euskadi. Considero fundamental crear sinergias, anar esfuerzos y promover dinámicas de participación social en los ámbitos cultural, económico, social, juvenil y asociativo en general. Dicha colaboración tiene su reflejo en el sistema educativo o en la “euskaldunización” de las personas adultas, en el impulso al uso del euskera en las TIC, en los medios de comunicación, en el ámbito socio-económico y laboral, en la creación y difusión cultural, y en la vida social en general. Uno de los instrumentos para el desarrollo de dicha colaboración consiste en las ayudas económicas que, con carácter anual, concede el Gobierno (así como las diputaciones y los ayuntamientos) a organismos sociales y empresas privadas que desarrollan proyectos y productos en todos los ámbitos señalados, además de los proyectos referidos al corpus de la lengua. El Gobierno Vasco efectúa la mayor parte de esta contribución económica mediante convocatorias públicas abiertas a todas las organizaciones sociales y privadas, y otra parte mediante convenios y acuerdos bilaterales con determinados organismos.

Como muestra de la importancia de esta política de colaboración público-privada, cabe señalar que el Gobierno Vasco destinó en el año 2016 un total de 45.708.000 euros a las citadas convocatorias de ayudas y convenios bilaterales. El instrumento de las subvenciones cumple con una doble finalidad: por una parte, se garantiza la viabilidad de centenares de proyectos dirigidos al fomento del uso social del euskera, y, por otra, el Gobierno, como institución competente en materia de política lingüística, aplica sus criterios y prioridades para el desarrollo de dicha política. Es importante que las instituciones públicas y los organismos sociales y privados caminen juntos con arreglo a criterios de planificación.

En lo que a los recursos económicos destinados al fomento del uso del euskera se refiere, cabe señalar que el total del gasto realizado entre los años 1982 y 2012 (período de análisis de este artículo) por el Gobierno Vasco en políticas lingüísticas desarrolladas en sus diferentes ámbitos de actuación asciende a 1.875.458.041 euros, lo cual significa el 1,24% del presupuesto global del Gobierno Vasco en el mismo período.

Para conocer la magnitud del esfuerzo económico público hay que tener en cuenta, además de la aportación del Gobierno, el esfuerzo que realizan otras instituciones públicas, en concreto las diputaciones forales (gobiernos provinciales) y los ayuntamientos (municipios). El total destinado entre los tres niveles de administraciones públicas vascas (gobierno, diputaciones y ayuntamientos) en el año 2014, ascendió a 150.117.000 euros. 2/3 de esa inversión correspondieron al Gobierno Vasco.

8. Una mirada al futuro

En un apartado anterior de este artículo he recogido la referencia del importante documento, que se prevé decisivo para la política lingüística de los próximos años, titulado “¿Y a partir de ahora qué?”²⁷. Se trata, como queda dicho, de un documento de consenso fruto de un amplio

²⁷ Consejo Asesor del Euskera –Viceconsejería de Política Lingüística: *¿Y a partir de ahora qué?* Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, 2016. www.euskara.euskadi.eus
El Consejo Asesor del Euskera aprobó por unanimidad dicho documento en junio de 2016. Posteriormente, entre los meses de julio y septiembre del mismo año, fue aprobado por el Consejo de Gobierno del Gobierno Vasco –quien, a su vez, remitió el documento al Parlamento Vasco a fin de que fuera debatido y, en su caso, aprobado por la institución parlamentaria vasca–, y las diputaciones forales de Gipuzkoa y Bizkaia, así como por el Consejo Asesor del Euskera de la Diputación Foral de Bizkaia, denominado “Euskara Bizia”. En el momento de finalización de la redacción de este artículo, se encontraba abierto en otras instituciones el proceso dirigido a asumir el citado documento.

proceso de debate y aportaciones, impulsado y liderado por la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco, en el que participó activamente una pluralidad de personas a través del Consejo Asesor del Euskera. Este documento, que determina las bases de la política lingüística de las dos próximas décadas (2016–2036) y establece el marco de prioridades a desarrollar en ese período, recoge, asimismo, una proyección demolingüística situada en el año 2036, es decir, avanza el escenario previsto para 2036 en lo que se refiere a cuatro parámetros fundamentales para conocer la evolución social de la lengua: número de vascohablantes, primera lengua, lengua vehicular del sistema educativo y euskaldunización de adultos.

Con arreglo a la citada proyección, en 2036 los vascohablantes alcanzarán el porcentaje del 49,5%; los vascohablantes pasivos, el 16,7%; y los castellanohablantes monolingües, el 33,8%. Téngase en cuenta que, en el año 2011 (son los últimos datos oficiales), los vascohablantes suponían el 36,4% (se prevé, por tanto, un crecimiento de 13,1 puntos); los vascohablantes pasivos, un 19,3% y los castellanohablantes monolingües, un 44,3%. En cuanto a la edad, se prevé que en la población menor de 25 años el 83,4% serán vascohablantes, y el porcentaje de las personas castellanohablantes monolingües quedará reducido al 7,3%.

En cuanto a la primera lengua (L1), se prevé que el 30,5% de la población tendrá el euskera como primera lengua (según datos de 2011, lo tiene el 23,5%). El incremento será especialmente notable en la población menor de 25 años, porque llegará hasta el 48,8% la población que tendrá el euskera como primera lengua.

Con relación al sistema educativo, se prevé que en el conjunto de la enseñanza no universitaria tan solo el 1,7% cursará sus estudios básicamente en castellano, mientras el 81,3% lo hará en el modelo D (en euskera) y el 16,5% en el modelo B (en euskera y en castellano).

Finalmente, en lo que se refiere a la euskaldunización de adultos, se prevé que en el horizonte de 2036 se euskaldunizarán²⁸ anualmente 4.500 personas adultas, además de otras personas que tratarán de mejorar sus conocimientos de euskera.

Hasta ahí la proyección realizada, que marca el horizonte a alcanzar en 2036. Esta proyección, elaborada teniendo en cuenta las diferentes proyecciones demográficas oficiales y los cambios –tanto los registrados como los previstos– en el perfil sociolingüístico de la población, augura un

²⁸ En este contexto se considera “euskaldunización de adultos” el proceso de aprendizaje en que una persona adulta alcanza el nivel B1 del Marco Europeo de Referencia de Lenguas, habiendo partido de un desconocimiento total del euskera o de un conocimiento básico equivalente a los niveles A1 o A2.

escenario para 2036 en el que la curva del euskera seguirá una dirección ascendente con una intensidad similar –o ligeramente superior– a la registrada en las pasadas tres décadas, siempre que se mantenga sin retroceso alguno la energía social y el compromiso efectivo de los poderes públicos habidos en los últimos treinta años.

Se trata de acertar en una gestión democrática y sostenible del plurilingüismo, en la que la cuestión lingüística se desarrolle en claves de suma y complementariedad de las lenguas (además del euskera y el castellano, que son las lenguas oficiales, también el inglés y otras como el francés, especialmente en la población joven).

El euskera necesita seguir ganando hablantes, en el horizonte de una sociedad realmente bilingüe de ciudadanos bilingües. Pero es preciso evitar la consolidación del actual desequilibrio social entre el euskera y el castellano, y sustituirlo por una relación de mayor igualdad. A diferencia de los inicios de la década de los 80 del siglo pasado, donde el reto consistía en frenar el declive continuado que amenazaba con la desaparición del euskera, hoy, por fortuna, en una perspectiva de algunas generaciones, el euskera no forma parte del grupo de lenguas en peligro de desaparición. Hoy el reto principal del euskera es el reto de la vitalidad, conseguir que, al tiempo que siga ganando hablantes, y, por tanto, sea L2 de cada vez más personas, sea también lengua de uso habitual y natural de cada vez más personas, evitando en todo caso cualquier retroceso que pudiera producirse en sus actuales niveles de uso como L1. En ese camino es fundamental e imprescindible que el euskera y la convivencia lingüística entre el euskera y el castellano, y las políticas de fomento del uso del euskera, cuenten con un amplio consenso social y político. Servir a ese objetivo es precisamente la función asignada por una amplia pluralidad de personas y sectores, por el Consejo Asesor del Euskera y por las instituciones al ya citado documento “¿Y a partir de ahora qué?”.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CARIBE INSULAR NO HISPANO

ISABEL MARTÍNEZ GORDO
INSTITUTO DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA
“JOSÉ A. PORTUONDO VALDOR”, CUBA.

A manera de introducción

Un panorama abarcador, diverso y único refleja la región del Caribe. Su diversidad étnica, geográfica, cultural y lingüística, también entorna sus vínculos históricos, económicos y sociales. Es por ello que para su estudio hoy se admite que su zona acoge, además de su amplio archipiélago, los territorios costeros de Sudamérica y de Centroamérica que son bañados por su mar Caribe.

Sin lugar a dudas, la región ha sido uno de los escenarios geográficos más convulsos en confrontaciones y conflictos culturales, cuya identidad —única y diversa— surge y vive por el proceso continuo y perpetuo que representa el ‘toma y daca’ implícito de la transculturación.

Se comparten hechos históricos comunes, tales como: la asunción de numerosos y diferentes grupos humanos como fuerza de trabajo esclava, con sus disímiles costumbres y lenguas; el subdesarrollo institucional al depender de las metrópolis; así como los incesantes movimientos migratorios internos entre sus territorios.

Lingüísticamente, el Caribe muestra una pluralidad de lenguas impresionante, vinculada y surgida por las distintas relaciones de subordinación colonial a las potencias europeas de entonces, toda vez que, desde el siglo XV hasta el XIX, la zona fue muy disputada por España, Francia, Inglaterra, Portugal y Holanda, las cuales, mediante la fuerza y la discriminación impusieron sus hegemonías, sus culturas y sus lenguas; así como el

aislamiento y la desunión de sus islas.²⁹ Situación dada y mantenida hoy, ya que:

El interés colonial o neocolonial ha tratado de perpetuar el sentido de la diversidad cultural caribeña. A la barrera real de los idiomas diferentes, se ha agregado una barrera incommunicante o distorsionadora de la comunicación, que pretende que cada isla se sienta y actué como mundo cultural y por ende político diferente. Y en algunos casos se pretende que la isla busque su identidad en la metrópoli o en tierras extrañas, y no en sí misma. (Fraginals, 1980:43)

Tenemos así un Caribe lingüísticamente diversificado dónde, junto con las variedades de lenguas europeas, principalmente del español, del francés, del inglés y del holandés, conviven sus lenguas criollas³⁰, las cuales surgieron como productos netos, palpables, funcionales y rebeldes del maravilloso mestizaje lingüístico caribeño. Y que, como bien se apunta:

/.../ con el tiempo se constituyó en un problema dentro de la ciencia del lenguaje/.../ la aparición de las llamadas lenguas de comunicación, caracterizadas por poseer una gramática procedente de una lengua y un léxico procedente de otra, /.../, generalmente, conocidas como criollos. (Serón, 2007:11)

Asimismo, largo y controvertido ha sido el decursar teórico transitado por estas manifestaciones. Por consenso, podemos definir las como sistemas lingüísticos con sus fonologías, morfologías y léxicos propios; emergidas por necesidades comunicativas y desarrolladas en las sociedades coloniales de plantación, hasta convertirse en las lenguas maternas de sus

²⁹ Consúltese Álvarez y Guzmán (2008).

³⁰ Dentro de la bibliografía consultada se hace saber que: "El contacto entre grupos lingüísticos de diversos orígenes puede conllevar comportamientos (socio) lingüísticos distintos entre sí, condicionados por factores internos (lingüísticos) y externos (sociales)./.../ De ahí que el contacto de lenguas tenga resultados complejos y diversos: en un extremo, sociedades bilingües o multilingües, /.../; en el otro extremo, modalidades nuevas, conocidas como *pidgins* y *criollas*. Los *pidgins* se han concebido tradicionalmente como el resultado de la puesta en práctica de un código "simplificado", usado para facilitar la comunicación básica en situaciones de emergencia entre grupos de personas que no comparten una lengua mutuamente conocida. Estas circunstancias, enmarcadas dentro de condiciones socioeconómicas adversas, por ejemplo la esclavitud durante el período colonial, contribuyeron a crear una variedad "reducida" de una lengua natural, carente de toda inflexión, conjugación, concordancia y complejidad sintáctica /.../ En cambio, las *lenguas criollas* se han interpretado como casos más drásticos del contacto lingüístico, pues representan lenguas maternas para los descendientes de aquéllos que manejan el *pidgin*. (Ortiz, 2010:32). Para profundizar véase Chaudenson, 1992, 1995, 2003 y Mufwene, 2005.

hablantes; al ser transmitidos de generación en generación, con la intervención –a nuestro juicio- de dos fenómenos medulares:

1. *La oralidad*: fenómeno bien complejo que implica al unísono la creación, memorización y transmisión colectiva que refleja los valores sociales y estéticos de una sociedad. Y

2. *La lealtad lingüística*: fenómeno que determina que, a presión lingüística de los dominadores, los dominados impongan su lengua como componente de una nueva. De ahí su rebeldía: no asumir en estado de pureza la lengua del dominador.³¹

De forma expedita, estas manifestaciones se clasifican a partir de las relaciones que guardan con las lenguas de donde básicamente toman su léxico. Por ello se reconocen criollos de base (léxica) francesa, inglesa, portuguesa, holandesa y española; clasificaciones que indican, además de filiaciones históricas, sentimientos de dominación.

Las lenguas criollas son y han sido habladas por pueblos muy diversos, principalmente en islas y en zonas apartadas. Dos áreas fundamentales las acoge: el Océano Índico, donde se encuentran las de base francesa de las Islas Mauricio, La Reunión, Rodríguez y la Seychelles. Así como la zona del Gran Caribe que nos ocupa, la cual asume la mayor diversidad y número de hablantes de estas representaciones comunicativas.³²

Las de base (léxica) francesa son las más numerosas en el Caribe, encontrándose entre ellas la de Luisiana, Guyana Francesa, Haití, Martinica, Guadalupe, Santa Lucía, La Dominica, y como huellas de las que fueron habladas en las islas de Granada, Trinidad y Santo Tomás. Ejemplos de lenguas criollas de base inglesa son las que existen en Jamaica, Barbados, Surinam y Santa Lucía, entre otras. De base portuguesa aún vive, el creol de Curazao, Aruba y Bonaire. Y de base holandesa, ya en desuso, se reconoce la lengua criolla de las islas Vírgenes Norteamericanas.

Sin embargo, un verdadero misterio para la criollística³³ ha sido la casi inexistencia de lenguas criollas de base española en el Nuevo Mun-

³¹ Hecho que es visto así: Toda lengua, como toda nacionalidad, puede ser considerada como un conjunto de normas de comportamiento; la lealtad lingüística, como el nacionalismo, designa el estado mental en que la lengua (como la nacionalidad), en su calidad de entidad intacta y en contraposición a otras lenguas, ocupa una posición elevada en la escala de valores, posición que necesita ser “defendida”/.../ como reacción ante un cambio de lengua inminente, la lealtad lingüística produce un intento de conservación de la lengua amenazada. (Weinreich, 1968: 209)

³² Véase, para el concepto de Gran Caribe: Álvarez y Guzmán, 2008: 21.

³³ Apasionante y relativamente nueva rama de la lingüística, lamentablemente poco conocida y poco atendida aún en Hispanoamérica, cuyo objeto de estudio son las manifesta-

do³⁴, donde sólo se reconoce el Palenquero, manifestación lingüística hablada actualmente en Colombia, en el corregimiento de San Basilio de Palenque.³⁵ No obstante, algunos especialistas han formulado como hipótesis para sus investigaciones³⁶, la existencia en Cuba de una lengua criolla de base española, (y a la que le dedicamos también algunos años de nuestra labor), al considerar y clasificar como tal al habla ‘bozal’. Denominación que, según nuestros resultados, fue dada históricamente al español mal aprendido como lengua extranjera por los esclavos africanos introducidos en la isla durante la época colonial.³⁷

Por otra parte las lenguas criollas, desde que surgieron y hasta hoy, han sido marginadas y valoradas con el prisma discriminador de la época. Por ello han sido tratadas como “simples”, “corruptas”, “depravadas”, “inferiores”, “marginales”, “de negros”, “jergas”, “dialectos” o “patois”; sustentándoles argumentos no menos humillantes al impugnarles “orfandad” de tradiciones literarias escritas, por ser ágrafas y de tradición oral; reflejándose en ello los prejuicios que arrastra desde el siglo XIX la cultura europea.³⁸

ciones comunicativas llamadas pidgins y las lenguas criollas. Para conocer el desarrollo de esta disciplina véase Mufwene (2005).

³⁴ Ver: Chaudenson, (1992: 124-128 y 2003: 128-134).

³⁵ Tal y como hace saber el acucioso estudioso de la modalidad, al decirnos que: El palenque de San Basilio es el único de los antiguos reductos de cimarrones conservado hoy día en Colombia como entidad cultural propia. En el fenómeno de supervivencia cultural que se da allí el aspecto más importante es, sin duda, la conservación del vernáculo criollo. (Patiño, 1992: 249)

³⁶ Grupo encabezado por Granda, 1968, 1971, 1976; seguido por Otheguy, 1973; Yacou, 1977 y Perl, 1982.

³⁷ Sobre la llamada ‘lengua bozal’ de Cuba, pueden consultarse mis trabajos: 1982: 47-55; 1990: 102-110; 1991: 67-95; 1992: 112-134 y 1999: 167-171.

³⁸ Para la cual: /.../ les structures des langues africaines seraient inférieures à celles des langues européennes /.../ Schleicher (1863, 1869), considère les langues agglutinantes de l’Afrique comme étant à un stade évolutif inférieur au stade atteint par la morphosyntaxe fusionnelle de la plupart des langues indoeuropéennes /.../ La même thèse sera reprise au début du XXe siècle par l’écrivain américain Ambrose Gonzales, dans l’introduction de son livre *The Black Border* (1922), dans lequel il invoque « les lèvres épaisses » et « la langue [comme organe anatomique] maladroite et sans souplesse » des Noirs pour expliquer pourquoi le gullah (un parler anglais noir de la côte des états de la Caroline du Sud et de la Georgie aux Etats-Unis) est si différent des variétés anglaises parlées par les Euro Américains /.../. (Mufwene, 2005 :17). **Traducción:** /.../ Las estructuras de las lenguas africanas serían inferiores a las de las lenguas europeas /.../ Schleicher (1863, 1869), considera las lenguas aglutinantes de África en una etapa evolutiva por debajo del nivel alcanzado por la morfosintaxis funcional de la mayoría de las lenguas indoeuropeas /.../ La misma tesis se reanuda a principios del siglo XX por el escritor norteamericano Ambrose Gonzales, en la introducción de su libro *The Black*

Ante tales argumentos, las lenguas criollas no han dejado de estar en la mira de políticas y estrategias lingüísticas elitistas, las cuales responden a toda una política discriminatoria, cuyo objetivo esencial ha sido sojuzgar e impedir el desarrollo de éstas como lenguas nacionales y desconocer así el aspecto histórico de las mismas; no obstante ser las verdaderas lenguas en uso de sus pueblos.

Reflexionar sobre este fenómeno sociolingüístico circunscrito al Caribe insular no hispánico, con énfasis en las políticas y estrategias lingüísticas trazadas para las lenguas criollas de base (léxica) francesa y en particular al tratamiento dado a la lengua criolla haitiana, por ser presencia viva esta última en suelo cubano aún, luego de más de dos siglos de convivencia interactiva, son los objetivos que nos proponemos abordar en este trabajo; pues el conocer tales políticas ayudará -sin dudas- a concebir acciones concretas de planificación lingüística a favor de la cooperación e integración con los pueblos hermanos del Caribe y Latino América.

Sobre las políticas y estrategias lingüísticas en el Caribe (insular) no hispano

Con reiteración, la bibliografía consultada remite al año 1996 como fecha donde se reconocía por la UNESCO, el panorama de extinción y desolador que proyectaban las lenguas. Asimismo, se promulgó el Programa de Lenguas conformado por un conjunto de recomendaciones asentadas en estrategias fundamentales: la conservación y el respeto a la diversidad lingüística, así como la promoción de la educación plurilingüe.

Desde entonces, no se han dejado de emitir documentos a favor de rescatar y proteger el tesoro patrimonial que constituyen las lenguas. Se ha legislado sobre los derechos lingüísticos individuales y colectivos; así como sobre los derechos de las lenguas; exigencias jurídicas que respaldan los derechos del hombre.³⁹ Sin embargo, el escenario lingüístico mundial dista mucho de tener el respeto a la equidad.

Muestra fehaciente de ello se observa en las insustanciales políticas y estrategias lingüísticas que aún tienen las lenguas criollas. Y que pode-

Border (1922), en la cual invoca « los labios gruesos » y « la lengua (como órgano anatómico) torpe e inflexible » de los Negros, para explicar por qué el Gullah (habla inglesa negra de la costa de los estados de Carolina del Sur y Georgia en Estados Unidos) es muy diferente a las variedades inglesas habladas por los euroamericanos/.../.

*Las traducciones son mías.

³⁹ La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos puede consultarse en Internet

mos corroborar a través de comportamientos sociales y comunes que en general practican, tales como:

1. El coexistir en un mismo Estado-nación con uno o varios idiomas con estatus de lengua oficial, estandarizada y considerada de prestigio.
2. El tener funciones sociales restringidas al contexto familiar y cotidiano y no en funciones oficiales de uso administrativo, político, ni en la educación.
3. El asumir sus hablantes actitudes y valoraciones vergonzantes – con deterioro de sus autoestimas- frente a la lengua oficial y de “prestigio”, con tradición escrita y de garantías sociales.

Las lenguas criollas de base léxica francesa del Caribe insular que nos ocupan, no están exentas de tales comportamientos. Asimismo, en la bibliografía consultada se reconoce que, en números: “El Caribe francés representa la segunda comunidad lingüística en la región “(Serrón, 2007: 12). Y que, para referirse a sus lenguas criollas, agrupan sus territorios insulares en tres grandes bloques:

1) El de las Pequeñas Antillas, donde los criollos de base francesa de La Dominica y Santa Lucía conviven con el inglés y han tenido la influencia de esta lengua, fundamentalmente en el plano léxico. En tanto que en las islas de Granada, Trinidad y Santo Tomás el criollo francés está en vías de extinción;

2) El de los Departamentos Franceses de Ultramar de Guadalupe y Martinica, donde se comparten variantes de un mismo criollo francés y sobre el cual la propia Charte Culturelle Créole du GEREK (Grupo de Estudios y de Investigaciones del Espacio Creolófono de las Antillas y Guyana) en 1982 refería que:

*/.../ Aucun linguiste sérieux, aucun observateur objectif ne peut refuser le rôle premier du créole dans le volume total des échanges linguistiques antillo-guyanais et el rôle second du français/.../*⁴⁰ (Hazaël-Massieux, 1999: 112).

3) Por último, el tercer grupo lo ocupa Haití, con la lengua criolla de base francesa más hablada en la región del Caribe y en el mundo, aproximadamente por 10 millones de hablantes en Haití y por 2 millones de

⁴⁰ **Traducción:** */.../* Ningún lingüista serio, ningún observador objetivo puede negar el rol principal del creol en la totalidad de los intercambios lingüísticos antillano – guyanés y el rol secundario del francés */.../*

hablantes fuera del territorio haitiano. Es el único medio de conocimientos de más de 9 millones de hablantes y también ha sido la manifestación criolla más estudiada en función de su formalización.

A través del tiempo, en la región del Caribe se han manifestado políticas lingüísticas ajenas al desarrollo de sus vernáculos criollos. Tanto en las Pequeñas Antillas como en los Departamentos Franceses de Ultramar el creol francés nunca ha alcanzado el estatus oficial y las acciones de planeamiento a favor de sus manifestaciones criollas han sido llevadas a cabo por individuos o instituciones progresistas, pero insuficientes y atomísticas. De manera tal que la subsistencia de estos tesoros vivos y en uso peligra de no asumir sus hablantes estrategias concretas para:

*.../ L'écriture, la normalisation, la constitution de manuels d'apprentissage, l'utilisation dans de nouvelles circonstances, la littérature .../étapes de développement sans lesquelles une langue n'existe pas vraiment ou risque de disparaître remplacée par l'une ou l'autre des langues dominantes qui l'environnent .../.*⁴¹ (Hazaël-Massieux, 1999 : 252).

Caso aparte ha sido el creol de Haití, el cual refleja -de manera contundente- la pujanza social e inalienable que ha llevado a cabo la intelectualidad haitiana progresista por su lengua y su pueblo.

Haití y su lengua creol: un ejemplo de perseverancia

Como se sabe, Haití es un país donde conviven dos lenguas: el francés y el creol, con históricas contradicciones, las cuales, lejos de responder a una tensión entre lenguas, han reflejado la lucha de clases entre dominadores/dominados, mediante la opresión ejercida por el grupo minoritario con poder, sobre la mayoría de la sociedad desposeída; es decir, la consabida desigualdad económica y social en que nace y se asienta la noción del racismo.

De ahí que, los exacerbados sentimientos de superioridad en los poderosos con sus prejuicios, también se manifiestan en una discriminación lingüística que, desde la época colonial, lastrará el decursar histórico de esta sociedad. Hecho que subraya el escritor martiniqueño Raphaël Confiant al decirnos:

⁴¹ **Traducción:** “ la escritura, la normalización, la elaboración de manuales de aprendizaje, el uso en las nuevas circunstancias, la literatura .../ etapas de desarrollo sin las cuales una lengua no existe verdaderamente o se arriesga a desaparecer reemplazada por una otra de las lenguas dominantes que le rodean/.../”

Pendant trois bons siècles, la langue française a mené une guerre sans merci contre la langue créole qu'elle s'acharnât à désigner sous les vocables péjoratifs de « jargon des Nègres », de « patois », de « baragouin » (...) La guerre menée par le français contre le créole a imprimé un fort sentiment de culpabilité linguistique dans la psyche des Antillais, sentiment qui a conduit certains au bord du suicide linguistique: ne plus vouloir parler cette langue pourtant ancestrale et interdire aux enfants de l'utiliser. À l'école, nos maîtres, longtemps pourchassèrent ce qu'ils appelaient les « créolismes » c'est-à-dire l'intrusion subreptice de la langue dominée au cœur même de la langue dominante.⁴² (Berrouët-Oriol, 2011: 174).

Surgen dicotomías tales como, lengua de “prestigio” para clasificar el francés, por tener escritura, tradición literaria escrita y con un estatus oficial⁴³, lo que permitirá programar y avalar toda una política lingüística de imposición social. Versus el creol, lengua de los dominados y “sin prestigio”, valoración que cambiará al declarársele lengua cooficial a partir de la Constitución de 1987.

No obstante, solo entre el 10 y el 15% de la población habla francés mientras que el 100% habla y comprende el creol, hecho que revela la pujanza de la rebeldía social.⁴⁴ Mediante un trabajo paciente, tesonero y

⁴² **Traducción:** Durante tres largos siglos la lengua francesa llevó a cabo una guerra sin cuartel contra la lengua creol, en la cual se ensaña al describirla con los vocablos despectivos de “jerga de negros”, de “patuá”, de “jerigonza”/.../ La guerra llevada a cabo por el francés imprimió un fuerte sentimiento de culpabilidad lingüística en la psiquis de los antillanos, sentimientos que condujo a algunos al borde del suicidio lingüístico: no querer hablar más esta lengua, aún ancestral ni permitirle a los niños utilizarla. En la escuela nuestros maestros, desde hace tiempo, perseguían lo que llamaron “criollismos”, es decir, las intromisiones subrepticias de la lengua dominada en el corazón mismo de la lengua dominante.

⁴³ “En 1804, les Héros de l'Indépendance ont expulsé les Français du pays /.../, mais non pas leur langue/.../ la langue française est gardée comme la langue administrative du pays, la langue « officielle » donc. Cette officialisation du français n'était qu'une officialisation de fait car aucun texte de loi ne l'avait consacré. Il a fallu attendre 1918 pour que ce soit fait. En effet, Pradel Pompilus rapporte que « c'est la constitution de 1918 élaborée, votée et plébiscitée au fort de l'occupation américaine qui a, la première, proclamée le français langue officielle d'Haïti”. (Berrouët-Oriol, 2011: 191). **Traducción:** En 1804, los Héros de la Independencia expulsaron a los franceses del país /.../, pero no su lengua /.../ la lengua francesa se mantuvo como la lengua administrativa del país, así, el idioma "oficial". Esta formalización del francés era una oficialización de facto, porque ninguna ley lo había consignado. Hubo que esperar hasta 1918 para que se hiciera. De hecho, Pradel Pompilus informa que "es la Constitución de 1918, elaborada, votada y plebiscitada en el apogeo de la ocupación estadounidense, que fue proclamado el francés lengua oficial de Haití.

⁴⁴ Sobre el tema, Hugues Saint-Fort (2011: 36) comenta: Il n'existe pas dans la littérature sociolinguistique d'Haïti de recherches solides et valides sur le nombre de locuteurs

meritorio, progresistas haitianos han ido ganando espacios a favor de la revalorización y el afianzamiento del creol haitiano con medidas concretas, tales como:

1. *La descripción de la lengua creol.* Aspecto primario que arrastra un largo camino y controvertidos debates. Sin embargo, satisface saber que las primeras descripciones de esta lengua fueron realizadas por lingüistas haitianos: Suzanne Comhaire–Sylvain (1936), a quien se le reconoce haber sido la primera en describirla, y Jules Faine (1937), con sus respectivas obras “Le créole haïtien: morphologie et syntaxe” y “Philologie créole, études historiques et étymologiques sur la langue créole d’Haïti”.⁴⁵

2. *La elaboración y fijación de la grafía del creol haitiano,* hecho que finalmente se logra el 31 de enero de 1980, con la publicación de las normas ortográficas oficiales por el Departamento de Educación Nacional de la República de Haití.⁴⁶

3. *Las diferentes acciones llevadas a cabo en favor del creol, mediante las diferentes* propuestas de alfabetización; creándose así instituciones que van a apoyar la promoción y el desarrollo de la lengua materna haitiana.⁴⁷

haïtiens qui parlent français. Cependant, il existe certaines estimations plus ou moins crédibles qui l'évaluent à moins de 10%. Valdman (1984) l'évalue à 7%, de même que Schieffelin et Charlier Doucet (1998). **Traducción:** No existe en la literatura sociolingüística de Haití investigaciones sólidas y válidas sobre el número de locutores haitianos que hablan francés. Sin embargo, hay algunas estimaciones más o menos creíble que evalúan a menos del 10%. Valdman (1984) la evalúa a 7%, igual que Schieffelin y Charlier Doucet (1998).

⁴⁵ Ver: Chaudenson, 1995.

⁴⁶ Los datos expuestos fueron tomados del Diccionario Haitiano-Español (2009) del Prop-hète Joseph, M.Éd. Sobre el largo y controvertido camino para fijar la ortografía de la lengua materna haitiana, puede consultarse Berrouët-Oriol, Robert (2011).

⁴⁷ Y que cronológicamente fueron, entre otras: 1941: Comité de littérature et d'alphabétisation (CLA); 1943: Bureau haïtien de l'éducation des adultes (BHEA); 1947: Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA); 1957: Office National de Développement Communautaire (ONDC); 1961: Office National d'Éducation Communautaire (ONEC); 1969: Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire (ONAAC) en remplacement de l'ONEC; 1975: Groupe de Recherches et d'Expérimentation en Alphabétisation (GRAL); 1986: Office National de Participation et d'Éducation Populaire (ONPEP); 1989: Office National d'Éducation Communautaire et d'Alphabétisation (ONECA); 1995: Secrétairerie d'État d'Alphabétisation (SEA). (Govain, 2013:14). **Traducción:** 1941: Comité de la literatura y la alfabetización (CLA); 1943: Oficina Haitiana de Educación de Adultos (BHEA); 1947: Dirección de Educación de Adultos (DGEA); 1957: Oficina Nacional de Desarrollo de la Comunidad (ONDC); 1961: Oficina de Educación de la Comunidad Nacional (ONEC); 1969: Oficina Nacional de Alfabetización y Acción Comunitaria (ONAAC), reemplazando la ONEC; 1975: Grupo de Investigación y Experimentación en la Alfabetización (GRAL); 1986: Participación Junta Nacional y Educación Popular (ONPEP); 1989: Consejo Na-

4. *El reconocimiento del creol como lengua de enseñanza*, en las décadas de los años ochenta y noventa del pasado siglo XX, a partir de la Reforma Bernard.⁴⁸ Otra acción importante reconocida fue la creación (1978) y desarrollo de la Facultad de Lingüística Aplicada de la Universidad Estatal de Haití (UEH), con profesores bien dotados e incontenibles bríos, donde destelló, como uno de sus máximos exponentes, su decano fundador Pierre Vernet.⁴⁹

5. La producción de numerosas publicaciones académicas y didácticas en el propio Haití y en el extranjero, sobre el creol (y en creol).⁵⁰

cional de Educación Comunitaria y Alfabetización (ONECA); 1995: Secretaría de Estado de la Alfabetización (SEA).

⁴⁸ Se trata de Joseph Bernard, Ministro de educación de Haití, quien intentó en 1979 un plan de educación y de formación teniendo en cuenta la lengua creol; lo que creó, sin dudas, las condiciones para acceder más ampliamente a la enseñanza fundamental o primaria, a partir de la lengua materna haitiana. Hecho que concuerda plenamente con las investigaciones y los estudios realizados por la UNICEF y por la UNESCO sobre los resultados obtenidos en la enseñanza, tal y como apunta Berrouët- Oriol, Robert (2011: 107): “De nombreuses recherches montrent que les élèves apprennent plus un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d’abord appris à lire dans une langue qui ne leur était pas familière (UNICEF 1999: 41). Dans sa publication de 2003, *L’éducation dans un monde multilingue*, l’UNESCO réitère ses idées de 1953 et affirme que pratiquement toutes les recherches depuis 1953 ont confirmé les principes précédents qui défendaient les programmes d’enseignement dans la langue maternelle. Le rapport de 2003 défend vigoureusement l’utilisation de la langue maternelle dans l’enseignement primaire». **Traducción:** Muchas investigaciones muestran que los estudiantes aprenden mejor la enseñanza primaria en su lengua materna. También aprenden una segunda lengua más rápidamente que los que aprendieron a leer primero en una lengua que no les es familiar (UNICEF 1999: 41). En su publicación de 2003, *La educación en un mundo plurilingüe*, La UNESCO reitera sus ideas de 1953 y afirma que prácticamente todas las investigaciones desde 1953, han confirmado los principios anteriores que defienden los programas de enseñanza en la lengua materna. El informe de 2003 aboga firmemente por el uso de la lengua materna en la enseñanza primaria”. Para más información ver: Centre for applied linguistics (2004). » Offrir un enseignement dans la langue maternelle de l’apprenant »: http://www.cal.org/resources/pubs/homelang_fre.pdf.

⁴⁹ Lamentablemente fallecido en la catástrofe sísmica del 12 de enero del 2010 conjuntamente con los profesores Wesner Merant, Gérard Álvarez y 200 estudiantes, al encontrarse todos en horario de clases de esta Facultad. El fatídico suceso no solo truncó las preciosas vidas de estos seres, sino también toda una generación de profesores haitianos que tanta falta le hace al hermano país.

⁵⁰ Para Patrick, Bellegarde-Smith: “En el campo de los estudios del kreyol y de lingüística, se debe citar a un pionero, Yves Déjean, y la obra contemporánea realizada por Michel de Graff y Hughes St-Fort”. Han trabajado también a favor de su lengua Pradel Pompilus, Adeline Chancy, Frenand Léger, Robert Fournier, Lyonel Trouillot, Fritz Deshommes, Renault Govain, Pascal et Lionel Audrant, Flore Zéphyr, Darline Cothière, Rogeda

6. La elaboración y aprobación de la Constitución de 1987, donde se reconoce el creol como lengua nacional y se le otorga –por primera vez– el estatus de lengua oficial.⁵¹ Asimismo, en su artículo 213, se establece la creación de una Academia del creol haitiano que permita trazar su política lingüística. Logros institucionales que, si bien fueron grandes impulsos a favor de la lengua haitiana, en la práctica aún falta mucho por hacer con vistas a lograr una programación de equidad lingüística funcional entre el creol y el francés para que ambas sean:

/.../ les langues d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur ; les langues de l'Administration publique et de la communication étatique; les langues de la législation et de la justice; les langues nationales du travail; les langues fonctionnelles de confection et de diffusion des outils pédagogiques, des manuels scolaires et académiques /.../.⁵² (Berrouët- Oriol, 2011: 82)

7. El auge promocional en creol y del creol, mediante el incremento editorial de obras literarias, traducciones de clásicos, literatura infantil,

Dorcil, Frenand Léger, Robert Fournier, Rodney Esteus, Magally Constant, Monique Eli-cart, entre otros muchos profesionales de excelencia. (2004:91)

⁵¹ ¡Cientochenta y seis años hubo que esperar para tal declaración!, proceso extraordinariamente demorado si tenemos en cuenta que en Haití han habido 24 Constituciones y que desde la primera de 1801 no hubo pronunciamiento alguno sobre la oficialización de las lenguas. Veamos cómo recogen el hecho, Pradel Pompilus y Patrick Bellegard, respectivamente: “De la constitution de 1801 à celle de 1889 qui est restée en vigueur jusqu'en 1918, nos lois mères sont restées muettes sur la question de la langue officielle: peut-être nos constituants ont-ils pensé que l'officialité de la langue française allait de soit puisque nos lois fondamentales et nos lois particulières étaient écrites dans cette langue”. (Apud. Berrouët-Oriol, 2011: 82). **Traducción:** De la Constitución de 1801 a la de 1889, la cual se mantuvo en vigor hasta 1918, nuestras leyes madres permanecieron en silencio sobre el tema de la oficialización de la lengua: quizás nuestros constituyentes pensaron que la oficialidad de la lengua francesa era de facto, ya que nuestras leyes fundamentales y nuestras leyes particulares fueron escritas en esta lengua. Para Bellegarde-Smith “La Constitución adoptada por la vía del referendo el 29 de marzo de 1987 rompió con la tradición en numerosos aspectos /.../ Los dos cambios más importantes /.../ constituyeron transformaciones radicales de la política anterior del país. El primero fue el reconocimiento del kreyol como idioma nacional y su nuevo status como lengua oficial, por encima del francés. Esta disposición fue incorporada en el artículo 5/.../ El artículo 213 creaba la Academia Haitiana a partir del modelo de la Academia Francesa fundada en 1635, para regular el uso del kreyol, de la misma forma que su contraparte lo hace con el francés. (2004:181,185). El segundo cambio, recogido en el artículo 257, era la despenalización del vodú /.../

⁵² **Traducción:** Las lenguas de enseñanza, desde el preescolar hasta la educación superior; las lenguas de la Administración pública y de la comunicación estatal; las lenguas de la legislación y de la justicia; las lenguas nacionales del trabajo; las lenguas para la confección y difusión de materiales educativos, libros de textos y académicos.

elaboración de diccionarios, gramáticas, así como materiales didácticos, entre otros. También se desarrollan los espacios en los medios de difusión masiva de la prensa, la radio y la televisión.⁵³ Y en el ciberespacio, al estar como la única lengua criolla en el listado del Traductor Online de Google.

8. La creación, en el 2008, de un Comité para establecer la Academia del creol haitiano, bajo la dirección de la Universidad Estatal de Haití (UEH) conjuntamente con otras instituciones del país, como: la Facultad de Lingüística Aplicada (FLA), la Secretaría Estatal para la Alfabetización (SEA), la Sociedad de Animación y Comunicación Social ((SAKS), el Ministerio de Cultura y Comunicación (MCC) entre otras. Asimismo, en este mismo año se celebró en Haití por primera vez y por solicitud del país – el XII Coloquio Internacional de Estudios Criollos, organizado por el Comité Internacional de Estudios Criollos (CIEC), con la colaboración del Centro de Investigaciones Normativas, Intercambios y Lenguajes (CRENEL) y de la Universidad Estatal de Haití (UEH), donde su Profesor Fritz Deshommes y Vice-rector para las Investigaciones de este recinto universitario, relanza –esta vez ante un vasto auditorio de expertos a nivel mundial-, el reclamo de la Constitución de 1987 sobre la creación de la Academia Nacional de la Lengua Creol Haitiana.

9. La celebración en octubre del 2011 del Coloquio Internacional “La Academia del creol haitiano: ¿problemas?, ¿riesgos?, ¿retos? y ¿futuro?”, convocado por la Universidad Estatal de Haití, con el objetivo de crear un espacio de debate con vistas a proponer acciones concretas, reflexivas y prácticas en función de la creación y puesta en marcha de la Academia del criollo haitiano. El esfuerzo académico y científico, con la participación fundamental de excelentes profesionales haitianos, retomó la urgente necesidad de discusiones en torno al problema social que representa la normalización de la lengua haitiana mediante la institucionalización de su Academia⁵⁴, así como de su legitimización en el Parlamento hai-

⁵³ “En Haití, l’usage du créole domine à la radio. En 1995, Luxana recensait 81 stations de radio en Haïti dont 25 à Port-au-Price. La plupart de leurs émissions, à de rares exceptions près, comme Radio Métropole, étaient en créole. »/.../ Dans un autre document daté de 2001/.../le journaliste Gotson Pierre estime à 160 le nombre de stations de radio /.../de ce nombre, 130 émettaient en créole. /.../. (Apud. Berrouët-Oriol,2011: 177) **Traducción:** En Haití, el uso del creol domina la radio. En 1995, Luxana recensó 81 estaciones de radio en Haití, incluyendo 25 en Port-au-Price. La mayor parte de sus emisiones, con pocas excepciones, como la Radio Métropole eran en creol /.../ En otro documento fechado en 2001 /.../ el periodista Pierre Gotson estima en 160 el número de estaciones de radio /.../ de ellas 130 emitían en creol /.../.

⁵⁴ Las actas del Coloquio Internacional sobre la Academia del creole haitiano, celebrado en Puerto Príncipe, entre el 26 y 29 de octubre del año 2011, fueron publicadas mayorita-

tiano. Hecho que ocurrió con la aprobación presidencial en el mes de marzo de 2014.

Las medidas que hemos expuesto hasta aquí, han contribuido -sin lugar a dudas- a consolidar la validez social del creol, a reconocerla como vehículo de independencia y a difundirla como patrimonio cultural del pueblo que la engendró, la mantiene y la renueva con esplendor vital también fuera de su territorio.

Fuera de Haití la lengua materna haitiana es hablada, a saber, en: República Dominicana, Estados Unidos, Canadá, Francia (zona metropolitana) y en los departamentos de ultramar de Guadalupe, Martinica y Guyana; Venezuela, Las Bahamas y Cuba, donde convive con el español desde hace más de 200 años y con una fehaciente impronta en la historiografía de la identidad cubana.⁵⁵

La lengua haitiana en Cuba

Como fenómeno social que es, la lengua haitiana en Cuba ha reflejado los avatares sufridos por sus hablantes. La cita que exponemos a continuación resume en parte lo dicho:

/.../ tras el triunfo de la Revolución Cubana se resolvió paulatina y definitivamente la situación de miseria y desamparo del obrero antillano, quien ha sido de hecho -y hoy también de derecho- parte inalienable de la clase trabajadora. Aquellas decenas de miles de hombres y mujeres que eran tri-

riamente en créol, en el libro *Akademi Krèyol Ayisyen. Ki pwoblèm? Ki avantaj? Ki defi? Ki avni?*, bajo la dirección de Renault Govain. La publicación, con 440 páginas y editada por la Universidad Estatal de Haití en el 2013, está dividida en tres partes. La primera recoge, además del discurso inaugural, las comunicaciones que detallan el papel y las funciones que debe tener la Academia del creole en la sociedad haitiana. La segunda está dedicada a las ponencias relacionadas con aspectos descriptivos y de aplicación del creole en áreas específicas -como la ciencia y la tecnología- a través de acciones concretas de política y estrategias lingüísticas. En la tercera parte se reúnen los textos que abordan la utilidad de la lengua criolla haitiana en la educación, la creación literaria, la identidad y las relaciones internacionales. También son importantes la introducción y las conclusiones que aparecen. La primera, además de presentar el contenido de la obra, brinda, ordenadamente, informaciones sobre las principales acciones de política lingüística que el Estado le ha concedido al creole. Por su parte, las conclusiones hacen saber el éxito del histórico y trascendental evento una vez cumplidos sus objetivos, al alcanzar el consenso necesario sobre el qué, cómo, quiénes y cuándo hacer, para que la creación de la Academia de la lengua haitiana sea realidad inmediata, por la importancia que reviste para el devenir de su pueblo.

⁵⁵ Ver mis trabajos: 1996: 62-65; 1999: 77-82; 2002: 333-338; 2000-2003: 25-41; 2005: 77-82; 2007: 5-10.

plemente discriminados: por inmigrantes y por fuerza de trabajo barata y no calificada; ya no tienen que cambiarse el nombre propio en créole por el de algunos de los próceres independentistas cubanos, ni por marcas añejo conocidas de refrescos embotellados para ser identificados en las nóminas; pues hoy, junto con sus descendientes, disfrutan de todos los derechos sociales y laborales del resto de la población del país /.../.⁵⁶

Las amplias perspectivas de inserción social brindadas por el trascendental hecho cubano llevan, poco a poco, a cambiar las actitudes y valoraciones que hacia el creol tenían los haitianos nativos y su descendencia. Van sintiendo orgullo en hablarla al ir desapareciendo la burla social a la que estaban sometidos e ir recuperando la autoestima perdida.

En ello ha contribuido decisivamente la política de respeto que, a partir de entonces, ha habido hacia la comunidad haitiana y con quien se ha trabajado sistemáticamente; desde el rescate cultural a favor de sus costumbres, con inclusión de la lengua creol.⁵⁷

Tal política ha permitido que hoy se amplíen los trabajos de cooperación que desde Cuba y en Cuba se brinda al hermano país⁵⁸, mediante la

⁵⁶ Guanche, 1996: 100.

⁵⁷ Poco a poco, se incrementa el rescate cultural del creole haitiano dentro de esta comunidad -y fuera de ella- con acciones concretas. En tal sentido, comienzan a trabajar mancomunadamente organismos gubernamentales y asociaciones que agrupan inmigrantes y descendientes, como son: La Asociación de residentes y descendientes de haitianos en Cuba (ARDHC) conformada en 1991; el BANZIL-CRÉOLE de Cuba, creado en 1997 y el grupo CRÉOLE-CARIBE, constituido en el 2005, las cuales muestran hoy un trabajo de organización y rescate cultural desarrollado con su membresía. Muestra del trabajo organizativo desplegado por las asociaciones anteriormente mencionadas se palpa en el apoyo dado por los seis grupos gestores provinciales, ubicados, a saber, en Guantánamo, Santiago de Cuba, Camagüey, Ciego de Ávila, Matanzas, Holguín y Ciudad de la Habana, zonas donde radican la mayor cantidad de haitianohablantes del país. A partir de 1995, varias decenas de personas- haitianos, descendientes de haitianos o no- en aulas creadas por estos grupos gestores, han aprendido el idioma. Como profesores fungen (aplicando métodos comunicativos tradicionales y existentes en el país) miembros de ellos mismos, quienes- además de leer y comprender- dominan, por razones profesionales o personales, la lectoescritura haitiana. Trabajos de promoción cultural también realizan con las nuevas generaciones de descendientes de haitianos, al transmitirles bailes y cantos en creol practicados por sus ancestros. Asimismo, en los foros académicos convocados se rescata y divulga el aspecto lingüístico al revitalizar otros componentes del folclor haitiano relacionados con la religión, literatura oral, cocina, bebidas y medicina tradicional.

⁵⁸ Una importante solicitud fue cuando se le pide ayuda técnica a Cuba para erradicar o disminuir el alto índice de analfabetismo existente en ese país vecino. Campaña de alfabetización que se llevaría a cabo -sin lugar a dudas- en creol, con la participación decisiva de los haitianos conocedores de su lengua materna. Surge el método “Yo sí pue-

formación de médicos y técnicos, quienes, una vez concluidos sus estudios, se insertan y contribuyen al desarrollo de su país. Asimismo, cientos de colaboradores cubanos de la salud y del sector de la educación han apoyado al pueblo haitiano desde el 2000, fecha en que se firman los primeros acuerdos bilaterales⁵⁹, los cuales continúan y apoyan la reconstrucción de Haití, después del enorme terremoto ocurrido el 11 de enero del 2010. Tales acuerdos se amplían día a día, favoreciendo nuevos sectores vinculados con el rescate del devastado medio ambiente de la vecina isla antillana.

Pero, para alcanzar tales empeños, ha estado el aprendizaje del creol –desde Cuba e *in situ*–, como lengua indiscutible de inserción y acceso a la sociedad haitiana.

A manera de conclusiones

Ciertamente, en y desde Cuba puede ayudarse a Haití. Como hemos expuesto, el respeto hacia la lengua haitiana se evidencia en los trabajos de planificación lingüística llevados a cabo, los cuales están en consonancia con el rescate, la protección y la revalorización del patrimonio cultural que representan las lenguas maternas y que, desde el año 2001, reconociera la UNESCO en la instauración de la Primera Jornada Internacional de la Lengua materna, cuando su director general dijo:

La langue maternelle, celle qui berce chaque être humain dès les balbutiements de son existence, est un prisme qui détermine nos premières notions de langage et dessine les contours de notre identité originaire. De cette identité spécifique, de cet enracinement aux sources du lignage culturel qui est le nôtre, nous puisons la capacité de nous émanciper, de nous projeter dans le monde et d'y poursuivre notre destin. (Apud. Hadjadj, Bernard (2011:23)⁶⁰)

Hecho que se ha tenido en cuenta al respetar el créol en la consolidación y el desarrollo de los acuerdos bilaterales entre las dos islas caribeñas. Posición que también apoyarán las estrategias de la política lingüística

do”: nuevo modelo que tiene en cuenta la participación de los nativos en la ejecución, control, monitoreo y evaluación del proceso educativo.

⁵⁹ Ver: Martínez Gordo, 2010-2011:9-22.

⁶⁰ **Traducción:** La lengua materna, que acuna a todo ser humano desde los primeros días de su existencia, es un prisma que determina nuestras primeras nociones de lenguaje y dibuja los contornos de nuestra identidad original. De esta identidad específica, de este enraizamiento a las fuentes de nuestro linaje cultural, extraemos la capacidad para proyectarnos en el mundo y alcanzar nuestro destino.

haitiana a favor de su pueblo y de la integración que tanto necesitamos, si tenemos en cuenta que es la lengua criolla más expandida por el Gran Caribe.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Estévez, Rolando y Marta Guzmán Pascual (2008). *Cuba en el Caribe y el Caribe en Cuba*. La Habana, Fundación Fernando Ortiz.
- Berrouët-Oriol R.; D. Cothière; R. Fournier et Hugues St-Fort (2011). *L'Aménagement Linguistique en Haïti: Enjeux, Défis et Propositions*. Haïti, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Chaudenson, Robert (1992). *Des Îles, des hommes, des langues. Langues créoles—cultures créoles*. Francia, L'Harmattan.
- Chaudenson, Robert (1995). *Les créoles*. France: Presses Universitaires de France.
- Chaudenson, Robert (2003). *La créolisation: théorie, applications, implications*. Francia: L'Harmattan.
- Granda, Germán (1968). La tipología 'criolla' de dos hablas del área lingüística hispánica, en *Thesaurus* 23, Colombia, 193-205.
- Granda, Germán (1971). Algunos datos sobre la pervivencia del 'criollo' en Cuba, en *Boletín de la Real Academia Española* 51, España, 481-491.
- Granda, Germán (1976). Algunos rasgos morfosintácticos de posible origen criollo en el habla de áreas hispanoamericanas de población negra, en *Anuario de Letras* 14, España, 5-22.
- Guanche, Jesús (1996). *Componentes étnicos de la nación cubana*. Cuba: Fundación Fernando Ortiz, Edición Unión.
- Hadjadj, Bernard (2011). Langues Marassa, en: Oriol-Berrouët et al., *L'Aménagement Linguistique en Haïti: Enjeux, Défis et Propositions*. Haïti: Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Hazaël-Massieux, Marie-Christine (1999). *Les créoles: l'indispensable survie*. France, Éditions Entente.
- Kriegel, Sibylle (2005). La recherche en créolistique, en *Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*. N° 5, Octubre, France, p.3.
- Martínez Gordo, Isabel (1982). Lengua bozal como lengua criolla: un problema lingüístico, en *Santiago*, N° 46, 47-55.
- Martínez Gordo, Isabel (1990). Comportamiento de SER y ESTAR en una muestra de lengua bozal, en *Anuario L/L*, La Habana, Serie Lingüística N° 21, 67-95.

- Martínez Gordo, Isabel (1991). Aproximación al estudio de la estructura verbal del habla bozal, en *Anuario L/L*, La Habana, Serie Lingüística 6, N° 22, 102-110.
- Martínez Gordo, Isabel (1992). Algunas consideraciones sobre rasgos "criollos" en el habla bozal de "El Monte", en *Anuario L/L*, La Habana. Serie Lingüística 7, N° 23, 112-134.
- Martínez Gordo, Isabel (1993-1994), La lengua bozal cubana y Fernando Ortiz, en *Anuario L/L*, La Habana, Serie Lingüística 8/9, N°s. 24/25, 1993-1994, 40-46.
- Martínez Gordo, Isabel (1996). La oralidad: bastión de la identidad cultural haitiana, en *Anuario Oralidad, lenguas, identidad y memoria de América* 8, 62-65.
- Martínez Gordo, Isabel (1998-1999). Dos testimonios sobre el habla bozal cubana, en *Anuario L/L*, La Habana, Serie Lingüística 12/13, N° 29-30, 9-16.
- Martínez Gordo, Isabel (1999). La vie du créole haïtien à Cuba, en *Études Créoles*, vol. XXII, N°2, Francia, 77-82.
- Martínez Gordo, Isabel (2002). Rebeldía lingüística ante la marginalidad. El créole haitiano en Cuba, en *Romanische Sprachen in America*. Frankfurt Main: Peter Lang, Alemania, 333-338.
- Martínez Gordo, Isabel (2000-2003). Presencia lingüística de los haitianos en Cuba (coautora), en *Anuario L/L*, La Habana, Serie Lingüística, N° 31/34, 25-41.
- Martínez Gordo, Isabel (2005). Le créole haïtien à Cuba: de langue sous-valorisée à la langue reconnue, en *Études Créoles*, vol. XXVIII, N°1, Francia, 77-82.
- Martínez Gordo, Isabel (2007). La enseñanza del créole haitiano en y desde Cuba, en *Anuario L/L* N°35, 5-10.
- Martínez Gordo, Isabel (2008). Langues chantées à la Tumba Francesa, en *Études Créoles*, N° 1 y 2, Francia, 86-104.
- Martínez Gordo, Isabel (2008). Caracterización lingüística de la Tumba Francesa, CD-ROM *Tumba Viva. Salvaguarda y Sostenibilidad de la Tumba Francesa, Obra Maestra Cubana del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad* UNESCO. La Habana, 2008.
- Martínez Gordo, Isabel (2010-2011). Políticas lingüísticas y lenguas en contacto, en *Signos Lingüísticos*, N° 12/13, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, 9-22
- Martínez Gordo, Isabel (2013). Experiences à Cuba avec le créole haïtien, en Renault Govain (comp), *Akademi Krèyol Ayisyen. Ki pwoblèm? Ki avantaj? Ki defi? Ki ovni?* Haití: Editions de l'Université d'État d'Haïti, 407-414.

- Moreno Friginals, M. (1980). En torno a la identidad cultural del Caribe Insular, en *Casa de las Américas*, N°118, La Habana, 42-47.
- Mufwene, Salikoko (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Francia: L'Harmattan.
- Otheguy, Ricardo (1973). The Spanish Caribbean: A creole perspective, en *New Ways of Analyzing Variation in English* C.J.N. Barley y R.W. Zhuy (eds.), Estados Unidos, 323-329.
- Patiño Rosselli, Carlos (1992). La criollística y las lenguas criollas de Colombia, en *Thesaurus*, N°2 (mayo-agosto), Colombia, 233-264.
- Patrick, Bellegarde-Smith (2004). *Haití. La ciudadela vulnerada*. Cuba: Editorial Oriente, Santiago de Cuba.
- Perl, Mathías (1982). Die Bedeutung des Kreolen portugiesischen für die Herausbildung der Kreolensprachen in der Kubanischen ('habla bozal'). Tesis de doctorado, Leipzig en 1982.
- Relys Díaz, Leonela I. (2005). *Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo*. Cuba: Casa Editora Abril.
- Saint-Germain, Michel (1988). La situation linguistique en Haïti. Québec: Éditeur officiel du Québec. On line. Accueil: L'aménagement linguistique dans le monde. Última revisión 17 de julio 2013.
- Serrón Martínez, Sergio (2007). Para comprender mejor la realidad caribeña: tres lenguas europeas y una pericia en común. Artículo on line, en: *Hispanista. Primera Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil*, vol.28, 6-29. www.hispanista.com.br/revista/artigo.
- Weinreich, Uriel (1974). *Lenguas en Contacto*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.
- Yacou, Alain (1977). A propos du parler bossal, langue créole de Cuba, en: *Espace Créole 2*, Guadalupe, 73-92.

LA TORRE DE BABEL 3.0: UNA APROXIMACIÓN A LOS DERECHOS DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS DESDE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

SANDRA MUÑOZ SEPÚLVEDA⁶¹

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, CAMPUS TLALPAN

A lo largo de la historia de la humanidad, un sinnúmero de conflictos se han generado como reacción a un trato inhumano, inequitativo e injusto de un grupo empoderado, mayoritario o no, hacia otro generalmente minoritario o en situación disminuida, socialmente hablando. La comunidad internacional contemporánea vive hoy un complejo entramado conflictual que está formado por una agenda “nueva”, en donde el establecimiento de relaciones entre minorías juega un papel sumamente relevante y poco explorado.

Prácticamente, todas las poblaciones del mundo tienen minorías y casi invariablemente éstas sufren de violaciones a sus derechos humanos y culturales fundamentales. Cabe decir, en este punto, que los derechos reclamados por los grupos minoritarios son los mismos que tienen las mayorías, pero que por su condición de grupos diferenciados, necesitan ser garantizados de manera especial.

No existe una definición de minoría universalmente aceptada, ya que las características que hacen posible identificar a estos pueblos son tremendamente variables. Algunas viven en áreas bien definidas, pero separadas de la población mayoritaria y dominante. Otras están dispersas dentro de las fronteras de un Estado-nación o de varios. Algunas más tienen un fuerte sentido de identidad colectiva e historia común y otras sólo comparten nociones fragmentadas de una herencia común.

⁶¹ Sandra.munozse@uvmnet.edu

En el Sistema de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU), el término ‘minoría’ hace referencia a pueblos que tienen una identidad nacional, étnica, religiosa o lingüística que es diferente al de la mayoría de la población. Definición que en realidad plantea más dudas de las que resuelve: ¿cuántas personas se necesitan para que podamos hablar de minoría? Si se encuentran en territorios políticos diferentes: ¿cuentan como una sola minoría o como varias?, ¿qué tipo de criterios legales especiales deben considerarse en el caso de que haya un reconocimiento como minoría?, por mencionar algunas interrogantes.

Aunque este trabajo no pretende hacer un estudio exhaustivo sobre el concepto minoría como tal, vale la pena recurrir a algunos autores que han hecho aportaciones interesantes sobre el tema.

Francesco Capotorti (1991: 568) define una minoría como “un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado, en una posición no dominante, cuyos miembros –considerados nacionales del Estado– poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas que difieren de las del resto de la población y muestran, de forma implícita, un sentido de solidaridad asociado a la preservación de su cultura, tradiciones, religión y lengua”.

Ramón Soriano Díaz, por su parte, define a las minorías como “un colectivo, frecuentemente de escasas dimensiones, definido por rasgos culturales innegociables –raza, lengua, religión, tradiciones, etc.– que se encuentra en una situación grave de dependencia respecto a una estructura de poder, estatal o supraestatal” (Soriano Díaz, 2000: 18).

Stanislav Chernichenko define las minorías como “un grupo de personas que, en principio, residen de modo permanente en el territorio de un Estado y son en número inferior al resto de la población de ese Estado, es decir, representan menos de la mitad de la población nacional, que poseen características nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, así como otras particularidades conexas (cultura, tradiciones, etc.), diferentes de las características correspondientes del resto de la población y que manifiestan la voluntad de preservar la existencia y la identidad de grupo...” (Chernichenko, 1996: 1).

Para Calduch Cervera, “el tema de las minorías adquiere relevancia precisamente porque tratándose de nacionales de un Estado presentan diferencias culturales, religiosas, étnicas o lingüísticas, respecto de la mayoría de los ciudadanos de ese Estado, y además desean mantener dichas diferencias” (Calduch Ververa, 1998).

Con estas cuatro acepciones es posible establecer unas cuantas generalidades que nos permitan diferenciar a estos pueblos del resto de la población. Las minorías están definidas, entonces, por comunidades po-

blacionales inferiores numéricamente, pero unificados en términos culturales (historia, religión, lengua) y con un fuerte sentimiento de solidaridad y necesidad de reconocimiento y sobrevivencia intragrupal; que además se encuentran en una circunstancia de desventaja en términos de representatividad política y social que, por esta condición, se encuentran en una situación de vulnerabilidad que debe ser regulada por las instituciones del Estado en el que territorialmente se encuentran ubicados.

Sobre la construcción de un Régimen Internacional para las Minorías

Resulta prácticamente imposible saber cuántas minorías existen en el mundo; sin embargo, su reconocimiento y el de sus derechos no es nada nuevo para la humanidad. Ya en el año 539 a.C., Ciro “El Grande” del Imperio Aqueménida de Persia tras la conquista de Babilonia, creó el Cilindro de Ciro, considerado el primer documento que hace referencia a los Derechos Humanos. Del mismo modo en 1689, tras las guerras civiles y las aspiraciones democráticas del pueblo, los ingleses aprueban la Declaración de Derechos. Un siglo después la Revolución Francesa dio lugar a la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano y su proclamación de igualdad para todos.

El 31 de julio de 1930, la Corte Permanente de Justicia Internacional emitió una opinión sobre el concepto “comunidad”, conceptualizándola como “un grupo de personas en determinado país o localidad, que poseen una raza, religión, lengua y tradiciones propias y unidos por esta identidad de raza, religión, lengua y tradiciones en un sentimiento de solidaridad, con vistas a preservar sus tradiciones manteniendo su forma de culto, asegurando la instrucción y educación de sus hijos de acuerdo con el espíritu y tradiciones de su raza y prestándose mutua asistencia” (Advisory Opinion, 1930). Este concepto constituye uno de los esfuerzos más notables por establecer una definición general del término en un tribunal internacional.

Después de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas, a través de la Res 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, se aprobó sin ningún voto en contra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

La DUDH supone el primer reconocimiento universal de los derechos básicos y libertades fundamentales inherentes a todos los seres humanos en igual medida. Con su aprobación quedó claro, por lo menos de

manera formal, que todos hemos nacido libres e iguales, independientemente de nuestra nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma, preferencia sexual y una cada vez más larga lista de etcéteras. Asociado a esta gran variedad de razones, la DUDH ha generado una amplia gama de Tratados, Acuerdos, Protocolos, Declaraciones y Convenios en cada una de las áreas que pudieran, en un momento dado, coartar la libertad y la igualdad de todos los seres humanos.

Con el tiempo, los Derechos Humanos se han visto forzados a evolucionar, al identificarse nuevas posibles áreas de discriminación e intolerancia que ponen en riesgo la paz y la seguridad internacionales. La globalización, con sus actores y factores, ha contribuido al reconocimiento de grupos diversos y sus problemáticas específicas, generando la necesidad de la afirmación institucional y la construcción de sociedades culturalmente diversas.

Esta evolución se acompañó de un proceso de construcción de un régimen internacional sobre derechos de las minorías que pretende eliminar todas las formas de discriminación en todas las áreas de la vida humana y las relaciones sociales.

Desde hace más de setenta años, el Programa de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ha vivido un crecimiento exponencial, toda vez que la problemática se ha ido volviendo cada vez más compleja. En la década de 1980, el Programa se transformó en el Centro de Derechos Humanos y después de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, se estableció un mandato más sólido y con mayor apoyo institucional que resultó en el establecimiento, a través de la Resolución AG 48/141, de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos (OACDH).

La OACDH incluye en su capitulado temático de nuestro particular interés como la lucha contra la discriminación, pueblos indígenas y minorías, y la educación y la capacitación en Derechos Humanos. Sin embargo, entre la aceptación de la DUDH y la creación de la OACDH, ha sido necesario un arduo trabajo en la construcción de un régimen internacional cada vez más especializado. En la actualidad, prácticamente todos los organismos internacionales hacen alusión al tema de las minorías y sus derechos en sus actas constitutivas, de modo que el tema se ha ido convirtiendo en un tema internacional horizontal.

El 20 de noviembre de 1963, la Asamblea General de las Naciones Unidas, a través de la Res 1904 (XVIII), aprobó por unanimidad la Declaración de las Naciones Unidas sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. Ésta afirma que la discriminación por motivos de

raza, color u origen étnico son considerados como atentados contra la dignidad humana, así como la negación de los principios de la carta de las Naciones Unidas, y, por tanto, una violación a los Derechos Humanos.

La declaración contiene tres puntos fundamentales:

1. Todos los hombres pertenecen a la misma especie y descienden del mismo tronco;
2. La división de la especie humana en “razas” es convencional y no implica ninguna jerarquía en ningún orden;
3. En el estado actual de los conocimientos biológicos, no podemos atribuir las realizaciones culturales de los pueblos a diferencias de potencial genético: éstas se explican totalmente por su historia cultural.

La aprobación de esta declaración daría pie a la adopción, el 21 de diciembre de 1965, de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial⁶², que en su artículo 1 exhorta a los Estados signatarios a declarar como acto punible dentro de su legislación, la discriminación racial y la difusión de ideas basadas en odio y superioridad racial. Definiendo el concepto de discriminación racial de manera amplia, de modo que se alcanzara a las diferentes modalidades de discriminación, ya sea por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico. Del mismo modo, en su artículo 5º establece que:

“...los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona... (e), (vi)... a participar, en condiciones de igualdad, en las actividades culturales...”

Sin embargo, la Convención aclara que el documento no puede ser utilizado para afectar las normas internas de los signatarios en materia de ciudadanía e inmigración, en tanto no se establezcan mecanismos de discriminación contra nacionalidades particulares.

El 19 de diciembre de 1966, la Asamblea General de la ONU, aprobó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁶³, que en su artículo 15 establece:

(1): “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a: a) Participar en la vida cultural;

⁶² Res AG 2106 (XX)

⁶³ Res AG 2200A (XXI).

(2): “Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura”.

Al mismo tiempo se aprobó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que en su artículo 27 establece:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

En la década de 1950, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) comenzó a trabajar en el Convenio de los Pueblos Indígenas y Tribales (Convenio 107). Éste fue adoptado en 1957 como el primer tratado internacional sobre los derechos de los pueblos indígenas; cubre una amplia variedad de asuntos, incluso el empleo y la ocupación, los derechos a la tierra y la educación en idiomas indígenas. Con el correr de los años, se hizo evidente que el Convenio 107 tenía serias debilidades, relacionadas especialmente con la suposición de que los pueblos indígenas solo podrían tener un futuro si se integraban al conjunto de la sociedad, lo que significaba que su desarrollo estaba en manos de los grupos mayoritarios en el poder.

El proceso de descolonización generó la necesidad de organización, concientización y participación de los pueblos indígenas y los grupos minoritarios, tanto a nivel nacional como internacional, en función de su reconocimiento político (y económico). A razón de esto, en 1986, un grupo de expertos de la OIT llegó a la conclusión de que el Convenio 107 era ya obsoleto y se requería de un enfoque menos integracionista y más incluyente, por lo que se hizo necesaria la negociación de un acuerdo en nuevos términos, que tomara en consideración la modificación de las relaciones internacionales del trabajo que se había dado como resultado de la ruptura del orden colonial durante la Guerra Fría. Así, en 1989 se adoptó el Convenio 169, que se basa en el respeto de las culturas y los estilos de vida tradicionales de los pueblos indígenas, donde además se les reconoce el derecho a definir de manera autónoma sus prioridades para el desarrollo.

Artículo 5: "Al aplicar las disposiciones del presente Convenio:

a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse

debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente;

b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos;

c) deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo”.

Artículo 13(1): "Al aplicar las disposiciones de esta parte del Convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación”.

Artículo 14.

1. "Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes.

2. Los gobiernos deberán tomar las medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.

3. Deberán instituirse procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados”.

Ahora bien, la pertenencia a una minoría y el reconocimiento de los derechos específicos es un problema transversal, que requiere de la determinación de especificidades claras que aludan a otras situaciones que pueden generar mecanismos de discriminación intraminoría, como son el género, la edad, la variante lingüística, la religión, el lugar de residencia, etc. En función de este tipo de consideraciones ha sido necesario la negociación y firma de instrumentos internacionales que protejan a las minorías que por sus características se convierten en objeto de doble o triple discriminación y, por tanto, necesitan esquemas de protección especial.

Un caso relevante en este marco de protección especial es la infancia, desde inicios del siglo pasado la Sociedad de Naciones adoptó la De-

claración de Ginebra sobre derechos de los niños y, en 1959, la ONU aprobó la Declaración de los Derechos de los Niños; sin embargo, no fue sino hasta 1989 con la Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) que se hace referencia, por primera vez, a los menores pertenecientes a grupos minoritarios. En el artículo 30 de la CDN se establece:

“En los Estados en que existen...personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

En el mismo tenor, el 18 de diciembre de 1992, la Asamblea General de la ONU, en su resolución 47/135 aprobó la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, que en su artículo 1 afirma:

“1. Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de la identidad.

2. Los Estados adoptarán medidas apropiadas, legislativas y de otro tipo, para lograr esos objetivos”

En el mismo documento, el artículo 2 establece:

“1. Las personas pertenecientes a las minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia, ni discriminación de ningún tipo.

2. Las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho de participar efectivamente en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública.

3. las personas pertenecientes a minorías tendrán el derecho a participar efectivamente en las decisiones que se adopten a nivel nacional y, cuando proceda, a nivel regional respecto de la minoría a la que pertenecen o de las regiones en que vivan, de toda manera que no sea incompatible con la legislación nacional.”

El Consejo de Europa ha realizado esfuerzos interesantes en función de la enunciación de un concepto de minoría de aprobación general, por lo menos dentro de la Unión Europea. Así, a través de la Recomendación 1134, del 1 de octubre de 1990, la Asamblea Parlamentaria expresó que las minorías son “grupos separados o distintos, bien definidos y establecidos en el territorio de un Estado, cuyos miembros son nacionales de ese Estado y presentan ciertas características religiosas, lingüísticas, cultu-

rales u otras que los distinguen de la mayoría de la población” (Corona Ferreyra, 2016). Esta definición agrega el elemento de la pertenencia nacional que como puede notarse, no había sido aludido por ninguna de las definiciones anteriores.

El 1 de febrero de 1993, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa emitió la Recomendación 1201 sobre el Protocolo Adicional al Convenio Europeo de Derechos Humanos y posteriormente, el 31 de enero 1995, la Recomendación 1255 sobre la Protección de las Minorías Nacionales, en donde queda estipulado que una minoría es: “un grupo de personas en un Estados que:

- Residen sobre el territorio de ese Estado y son ciudadanos suyos;
- Mantienen con ese Estado vínculos antiguos, firmes y estrechos;
- Muestran caracteres diferenciales étnicos, culturales, religiosos o lingüísticos;
- Son suficientemente representativas, aunque en menor número que el resto de la población de ese Estado o de una región de ese Estado; y
- Están motivadas por la preocupación de preservar conjuntamente lo que constituye su identidad común, incluyendo su cultura, sus tradiciones, su religión o su lenguaje”.

Sobre las minorías lingüísticas

Como hemos visto, la existencia de una minoría es una cuestión de hecho y su definición requiere de factores objetivos (como la existencia de una etnia, de un lenguaje o de una religión compartida, identificada y reconocida) y subjetivos (como el sentimiento de identificación y pertenencia a un grupo minoritario determinado).

En la actualidad sabemos que la diversidad lingüística no es en sí misma una causante de conflictos internacionales. De hecho, el consenso internacional sobre el tema está de acuerdo en que los conflictos de carácter multicultural no tienen raíces lingüísticas, aun cuando a estas minorías se les haya negado el acceso a este derecho fundamental. En realidad, el conflicto se generaría con una negación de espectro más amplio de los derechos culturales; es decir, la imposibilidad del desarrollo pleno a grupos particulares a través de la negación, tácita o tangible, del ejercicio de algunos o todos sus derechos culturales.

Sin embargo, en la medida en que el lenguaje es considerado un eje fundamental de las relaciones sociales, a través del cual se transmiten

creencias, actitudes y valores. Entonces, la lengua se convierte en un elemento central para estructurar las relaciones de poder en la conciencia colectiva, que nos permite analizar cómo, a través del discurso, se reproducen esquemas de dominación, desigualdad, racismo y todas las formas posibles de discriminación, ya sean efectivas o evaluativas.

En este punto, es donde el rol que juegan las élites lingüísticas dominantes tienen la posibilidad de generar mecanismos de control político y social a través del discurso, construyendo, legitimando y perpetuando formas de desigualdad social, tal como afirman Foucault (1968, 1972) y Bourdieu (1997, 2003).

Entre las lenguas más habladas en el mundo encontramos⁶⁴:

- el chino mandarín, con más de mil 150 millones de hablantes;
- el español, con más de 520 millones de hablantes en 23 países, siendo México el país con mayor número de hablantes, con 117 millones;
- el inglés, hablado por más de 440 millones de hablantes nativos, es oficial en 43 países siendo Estados Unidos el de más hablantes; como segunda lengua lo hablan más de 900 millones de personas y se ha convertido en la lengua franca internacional.
- el hindí, con 400 millones entre hablantes nativos y los que lo utilizan como segunda lengua;
- finalmente, el ruso, el árabe y el portugués, con más de 240 millones de hablantes, cada uno.

Si bien, los datos anteriores demuestran la existencia de lenguas claramente dominantes en el mundo, la realidad es que la mitad de las lenguas existentes en el mundo se hablan en sólo 8 países: “Papúa Nueva Guinea con casi 900 lenguas, Indonesia con casi 740, Nigeria con 515, India con 400, México con 364 variantes lingüísticas (68 lenguas ...), Camerún y Australia con más de 260 y Brasil con 234” (Galván, 2017), de todas estas sólo el español califica como lengua dominante a nivel global; lo que explica, por ejemplo, que la enseñanza de este idioma se esté integrando a la programación curricular, básica y media, en países de habla inglesa y de Asia.

En 2016, existían en el mundo 7,097⁶⁵ lenguas formalmente registradas, de éstas solo 572 han sido reconocidas institucionalmente (por uno

⁶⁴ *Idem*

o más Estados) y 920 se encuentran en peligro de muerte. Según datos de la UNESCO⁶⁶, la mitad de las lenguas habladas en la actualidad desaparecerá para finales del siglo (lenguas no escritas o documentadas), lo que significa una pérdida importante de la riqueza inmaterial de la humanidad, pero no sólo eso, sino también, la reproducción y el reforzamiento de patrones de poder social y político excluyentes para las minorías, vinculados al uso (social y político) que tienen las lenguas hegemónicas.

Cuadro 1. Distribución de Lenguas por continente (2016)

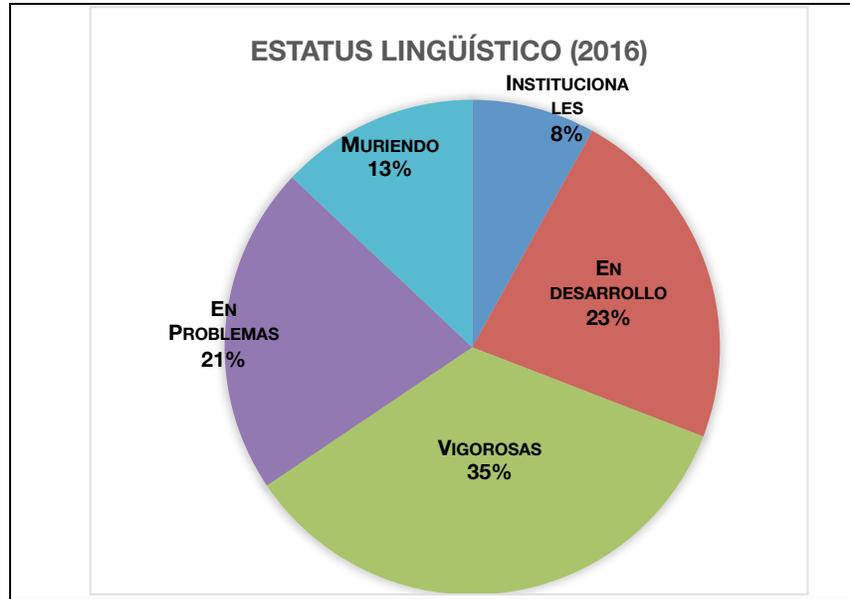
Continente	Lenguas
África	2,139
América	1,062
Asia	2,296
Europa	287
Oceanía	1,313
Total	7,097

Las lenguas en peligro de extinción son muchas, como se puede apreciar en la siguiente figura, “1535 lenguas tienen menos de 1000 hablantes, 478 menos de 100 hablantes, y 135 tienen menos de 10 hablantes. Además, 188 lenguas se consideran dormidas (que no muertas) gracias a la labor de activistas trabajando a favor de su preservación”⁶⁷. Esto sumado al hecho de que, según el Atlas de las lenguas en peligro de la UNESCO (2010), el 96% de la población mundial se comunica utilizando solo el 4% de las lenguas existentes, por lo que el 96% de las lenguas son habladas solo por el 4% de la población total del planeta. Entonces, las lenguas dominantes, como el inglés, el chino o el español, ganan terreno en las comunicaciones globales de todo tipo, llevando al desuso a las lenguas minoritarias hasta extinguirlas.

⁶⁵ World Languages. <http://www.ethnologue.com/world>. Recuperado el 14 de junio de 2016.

⁶⁶ Cfr. UNESCO. Programa de Lenguas en peligro. En <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/>. Recuperado el 10 de junio de 2016.

⁶⁷ Op cit. World Languages. <http://www.ethnologue.com/world>. Recuperado el 14 de junio de 2016.



Desde la percepción de este organismo, este proceso es evitable y reversible, siempre y cuando se apliquen las políticas públicas adecuadas. A razón de esto, la UNESCO creó el Programa de Lenguas en peligro, que tiene por objetivos la producción, coordinación y difusión de:

- herramientas para la vigilancia, promoción y evaluación de la situación y tendencias de la diversidad lingüística;
- servicios como asesoramiento, conocimientos técnicos y la capacitación, buenas prácticas y una plataforma diálogo, así como transferencia de habilidades.

Ahora bien, junto con la pertenencia étnica y la religión, el lenguaje ha sido uno de los factores que han contribuido a la construcción de sociedades multiculturales. Sin embargo, la construcción del Estado-nación moderno partió del establecimiento de políticas asociadas a una aparente homogeneidad de la población. En la medida en que el derecho internacional reconoció derechos particulares a las minorías, se ha tenido que trabajar en transformar la idea de esta homogeneidad, creándose la necesidad de una nueva normativa, más democrática e incluyente, que permita gobernar para sociedades multiculturales.

De este modo, es posible hacer referencia a la identificación de tres tipos de minorías reconocidas por el derecho internacional:

1. Minorías étnicas: hace referencia a grupos de individuos que tienen un sistema de valores, planteamientos y modos de vida diferentes a los del grupo mayoritario (y dominante). El término incluye factores sociales, políticos, culturales, históricos e incluso biológicos⁶⁸ comunes.
2. Minoría religiosa: hace referencia a un grupo de individuos, numéricamente inferior y no dominante, cuyas creencias, convicciones y prácticas religiosas difiera a las del resto de la población.
3. Minoría lingüística: Aquellos grupos humanos que utilizan una lengua propia, diferente a la de la mayoría.

El reconocimiento de los Derechos Humanos de las minorías lingüísticas lleva implícito el reconocimiento a vivir y desarrollarse a través del uso de su propia lengua; desafortunadamente la exaltación de estos derechos los ha llevado a convertirse en parte central de la retórica del discurso político institucional que pretende, en gran medida, dar la idea de la existencia de inclusión y de equidad en el trato a estos grupos, y, a su vez, de las minorías nacionales organizadas que luchan por el reconocimiento de su identidad, a veces obteniéndolo con métodos cuestionables.

Como se menciona con anterioridad, la construcción del estado-nación moderno llevó al establecimiento de lenguas hegemónicas que no necesariamente eran de uso generalizado, lo que provocó que los sistemas educativos, los espacios públicos y las formas de comunicación oficial se restringieran hacia aquellos que hablaban la lengua reconocida como mayoritaria, estableciéndose una marginación *de facto* contra los grupos lingüísticos minoritarios, lo que ha forzado al abandono de las lenguas maternas o su restricción únicamente para los ámbitos familiares y comunitarios. El establecimiento de una lengua oficial generalizó el uso de la lengua mayoritaria en todos los ámbitos administrativos e institucionales del Estado, y aunque la mayoría de las constituciones nacionales parten del establecimiento de una igualdad ciudadana ante la ley, la realidad es que el uso oficial de la lengua mayoritaria invisibilizó y discriminó veladamente a los miembros de los grupos minoritarios.

Desde hace un par de décadas, conforme el régimen internacional sobre derechos de las minorías se fue fortaleciendo, los Estados iniciaron

⁶⁸ La raza alude a ciertos caracteres diferenciales que se transmiten mediante la herencia genética desarrollados en su proceso de adaptación a determinado espacio geográfico y ecosistema a lo largo de varias generaciones.

un proceso de modificación de sus legislaciones nacionales, reconociendo en mayor o menor medida la existencia de “otras” lenguas. Sin embargo, este reconocimiento no ha sido necesariamente dignificante para estos pueblos minoritarios, más bien se trata de una modificación de los patrones políticos discursivos, que no precisamente generan aceptación, igualdad o equidad en el trato.

La formulación de leyes es, sin duda, un primer paso significativo para el planteamiento de políticas lingüísticas que reconozcan la existencia de minorías dentro de los territorios estatales, sin embargo, estas regulaciones hacen alusión al derecho individual de uso de la lengua materna, con la clara excepción de los ámbitos administrativos del estado, en donde visiblemente sigue existiendo un dominio de la lengua oficial.

Uno de los ámbitos, quizá el único, en el que ha sido posible promover el uso de las lenguas minoritarias es el educativo, ya que a través de programas educativos bilingües interculturales se está impulsando el uso de estas lenguas en áreas de la administración pública en donde se había privilegiado el uso de la lengua oficial. “No está de más pensar que es en Hispanoamérica en donde se hacen mayores esfuerzos para promover la interculturalidad y que este es un proceso ajeno a países del primer mundo, con pocas excepciones” (Herrera, 2016).

En este, de por sí, complicado escenario, resulta indispensable considerar a los cada vez más numerosos grupos de migrantes que viajan hacia los países del Norte o del Sur⁶⁹. Sabemos que la migración es un proceso que genera consecuencias económicas, políticas, sociales, culturales y lingüísticas tanto en los países de origen como en los de recepción, afectando la esfera de lo individual y la de lo social en diferentes formas y medidas. Las proporciones de estas consecuencias dependen de muchos factores, particularmente del planteamiento de políticas públicas incluyentes y no discriminatorias.

Los movimientos migratorios son fenómenos multidimensionales en donde lo social, lo laboral, lo político, lo cultural y lo lingüístico se mezclan generando situaciones de gran complejidad en donde cada uno de los factores afecta de una u otra forma a los otros. Por lo cual, el estudio de las migraciones internacionales debe abordarse desde diferentes marcos disciplinarios que permitan la integración de los diferentes factores implicados, de modo que sea posible atender todos los elementos, así como sus

⁶⁹ El número de personas que viven fuera de su país de origen alcanzó 244 millones en 2015, lo que supone un aumento de 41% con respecto al año 2000. Cfr. http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34205#.V32Rx_nhDcs. Recuperado el 28 de junio de 2016. *Cursivas propias.

causas y consecuencias, posibilitando un análisis más aproximado a las variantes de la realidad estudiada.

Cabe decir, en este punto, que la lengua es una variable indispensable en las aproximaciones teóricas que pretenden explicar los movimientos migratorios. De manera especial, la teoría neoclásica (de las migraciones internacionales) considera los vínculos culturales y el establecimiento de redes sociales como dos de los elementos fundamentales para explicar la decisión individual de migrar.

El estudio de la relación que existe entre migración y lengua se ha enriquecido particularmente con el enfoque de la *economía del lenguaje*

Este enfoque teórico considera que la lengua influye en la migración desde dos circunstancias. “Por un lado, la comunidad lingüística sería un factor que favorecería de manera general los flujos migratorios entre dos territorios, siempre actuando junto a los determinantes económicos principales, que son la renta y las probabilidades de empleo. Por otro lado, entre territorios que no comparten una lengua, la existencia de una comunidad previa de inmigrantes del mismo origen cultural y lingüístico proporcionaría los efectos de red y de capital social que son necesarios para mantener e incrementar un flujo migratorio” (Gutiérrez, 2013). En otras palabras, las personas toman la decisión de migrar tomando en consideración dos situaciones vinculadas a la lengua: una, que en el país de recepción se hable su misma lengua y otra, que en el país de recepción exista un grupo (organizado) que tenga la misma pertenencia étnica y lingüística.

La primera situación le permitiría al migrante una integración (política, social y económica) más rápida y fácil, pues posee competencia lingüística en la lengua dominante y, por tanto, puede comunicarse e insertarse en el mercado laboral. En el segundo caso, el migrante estaría obligado al ejercicio de un bilingüismo (lengua dominante/lengua materna) para poder generar mecanismo de integración en el nuevo país de residencia, usando la lengua dominante en circunstancias de socialización con el grupo lingüísticamente dominante, sin abandonar el uso de su lengua materna con aquellos con quienes comparte la pertenencia étnica, racial o lingüística; por lo anterior, resulta lógico afirmar que cuando los migrantes forman parte de una minoría lingüística en su lugar de origen se reproducen, en el país de recepción, las dinámicas de la hegemonía lingüística que se sufrían en el país de origen, en donde se convierten en parte de otras minorías lingüísticas cuyo reconocimiento requiere de otro tipo de políticas públicas.

En el caso de las segundas y terceras generaciones de población inmigrante es frecuente observar un abandono casi total de la lengua materna y un dominio de la lengua oficial (y dominante), como resultado de un proceso de integración en donde los hablantes de lenguas minoritarias reproducen los mecanismos de discriminación y exclusión que sufrían en sus lugares de origen.

En la práctica, con arreglo a lo establecido por el derecho internacional, ciertos derechos de las minorías se han hecho aplicables a los inmigrantes, que comparten identidad étnica, lingüística o religiosa. Así el trato que se les dé debe estar basado en el derecho internacional consuetudinario de la no discriminación, que es fundamental en el derecho internacional y que se refleja en todos los instrumentos que guardan relación directa con las minorías. Especialmente la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y de sus familias, la Convención sobre el estatuto de los Apátridas, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y la Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven.

Los movimientos migratorios aumentan el contacto entre grupos, razas o etnias. Lo que necesariamente genera el surgimiento de sociedades multiculturales y multiétnicas, en las que se mezclan hablantes de muchas lenguas. Los contactos entre hablantes de diferentes lenguas están adquiriendo una relevancia particular en el actual contexto migratorio, tanto en los países de recepción como en los de origen y en los mismo migrantes.

En Estados Unidos, por ejemplo, la gran cantidad de migrantes latinos están generando una expansión del español, al grado tal, que la lengua se ha integrado a los programas educativos básicos de muchos estados del sur de este país.

Con el proceso de globalización cultural y el acelerado desarrollo de internet, lenguas como el inglés, el chino y el español han ido adquiriendo aún mayor predominancia de uso. Entonces estamos en un escenario internacional en donde la gente se puede comunicar más, con mayor rapidez y facilidad, pero lo hace utilizando cada vez menos idiomas. Lo que genera, sin duda, que la presión que se ejerce sobre las minorías lingüísticas para dejar de usar sus lenguas nativas sea cada vez mayor. De modo que el abandono 'voluntario' de las lenguas minoritarias en favor de lenguas de prestigio, vinculadas a factores económicos, sociales, políticos y laborales, genera una ruptura en la transmisión de generación en generación de la lengua materna, condenándolas a la desaparición.

En este escenario, la idea de la existencia de sociedades cultural y lingüísticamente homogéneas está muy alejada de la realidad. La riqueza cultural vinculada a la existencia y conservación del mayor número posible

de lenguas, la producción de políticas públicas adecuadas para estos fines y la fortificación del régimen internacional asociado a los derechos culturales de las minorías, son fundamentales para la conservación de esa inmensa riqueza cultural, pero también son instrumentos indispensables para garantizar el ejercicio igualitario y equitativo de los derechos de los miembros de las comunidades minoritarias.

Referencias bibliográficas

- Advisory Opinion (1930). Greco-bulgarian communities P.C.I.J. (SER. B) NO. 17 (July 31)
- Asamblea General de la ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 19 DE diciembre de 1966.
- Calduch Cervera, Rafael (1998). Nacionalismos y minorías en Europa, en: Conferencia pronunciada en el Curso de Verano titulado: La Nueva Europa en los albores del siglo XXI. Conflictos, cooperación, retos y desafíos. Celebrado en Palencia, Julio 1998
- Capotorti, F. (1991). Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities, UN doc. E/CN.4/Sub.2/384/Add 1-7 (1991), pág. 568. (Traducción libre)
- Corona Ferreyra, Román Rubén (2016). MINorías y Grupos diferenciados: Claves para una aproximación conceptual desde la perspectiva internacional, En: <http://www.unla.mx/iusunla22/reflexion/minorias%20y%20grupos%20diferenciados.htm>, recuperado el 23 de mayo de 2016.
- Chernichenko, Stanislav (1996). Definición de Minorías, documento de trabajo E/CN.4/Sub.2/AC.5/1996/WP.1
- Gutiérrez, Rodolfo (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales” en *Lengua y Migración* 5:2 (2013), 11-28. ISSN: 1889-5425.
- Herrera Peña, Guillermina (2000). El español y las lenguas indígenas Hoy, en: III Congreso Internacional de la Lengua Española, en Obras de Referencia. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/herrera_g.htm. Recuperado el 24 de mayo de 2016
- Soriano Díaz, Ramón (2000). *Los derechos de las minorías*. Colección Universitaria: Textos Jurídicos. Editorial Mad, S.L. 1ª ed., 1ª imp. (14/01/2000), Pág. 18.

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

UNESCO (2016). Programa de Lenguas en peligro, en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/>. Recuperado el 10 de junio de 2016.

World Languages. <http://www.ethnologue.com/world>. Recuperado el 14 de junio de 2016.

[Www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34205#.V32Rx_nhDcs](http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34205#.V32Rx_nhDcs). Recuperado el 28 de junio de 2016.

JOPARÁ: REPRESENTACIONES, HECHOS Y ANÁLISIS⁷⁰

HEDY PENNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN y
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ASUNCIÓN

El objetivo de este artículo es poner de relieve los principales aspectos problemáticos, tanto teóricos como empíricos, que surgieron en varias décadas de intentar describir, definir o analizar la lengua más hablada en el Paraguay, llámese guaraní, guaraní paraguayo o *jopara*.⁷¹

El guaraní representa una de las variedades guaraníicas pero ya no hablada por indígenas como numerosas otras (mbya, aché, avá guaraní, guaraní ñandéva, paĩ-tavyterã, etc.)⁷², sino por la población “mestiza” del Paraguay. Si bien en un principio, durante la conquista y en parte la colonia española, el indígena guaraní y el colono hispanohablante pertenecían a culturas distintas, hoy ya no es así. Inmerso desde hace tiempo en la cultura “occidental”, el “mestizo” guaraníhablante se ha vuelto cada vez más hispanohablante, es decir bilingüe. Por su lado, los distintos pueblos indígenas o autóctonos (guaraní, mataco mataguayo, lengua-maskoy, zamuco y guaicurú) se vuelven no solo cada vez más hispanohablantes sino también guaraníhablantes (del guaraní “paraguayo”). En el caso de estas culturas es pertinente hablar de relaciones interculturales con la sociedad “mestiza” (mestiza). En cambio, la relación entre los mestizos no es del tipo

⁷⁰ El presente artículo es el texto de la conferencia presentada en la VII Semana de Lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, llevada a cabo del 6 al 9 de octubre de 2014. Los aspectos aquí analizados son descritos de manera detallada en Penner (2014). hedy.penner.hp@gmail.com.

⁷¹ Los aspectos presentados aquí son descritos de manera detallada en Penner (2014).

⁷² La expresión “lengua indígena hablada por una sociedad no indígena”, a menudo empleada, no es pertinente puesto que no existen lenguas indígenas en el sentido propio; se designan así las lenguas que son habladas por pueblos autóctonos o “indígenas”.

intercultural, con mayor razón que hoy día es difícil sostener que aun pueda existir un guaraníhablante completamente monolingüe.

Primeras miradas al fenómeno: ¿un momento seminal?

El debate sobre si las formas de hablar de los bilingües deben ser consideradas guaraní no data de hoy, sino del inicio del contacto de las dos lenguas. Así lo atestiguan misioneros y gramáticos:

- A decir verdad, mezclan ambas lenguas y no entienden bien ninguna. [...] los españoles corrompían miserablemente la lengua india y las indias la española. Nació así una tercera lengua o sea la que usan hoy en día. (Dobrizhoffer, [1784], 1967/I: 149-150)
- El lenguaje o jerigonza que a los principios sabían no es otra cosa que un agregado de solecismos y de barbarismos de la lengua guaraní y castellano. (Cardiel, 1900: 392)

Aunque ya en la época colonial se haya insistido en la mezcla del guaraní con el castellano, el “guaraní mal hablado” recibió el nombre *jopara* aparentemente solo en los años cuarenta, siendo el más virulento —y quizá el pionero— el gramático jesuita Antonio Guasch⁷³. El término *jopara* se compone del morfema recíproco **jo** y de la raíz **para** que significa “matizado, abigarrado, polícromo, combinado, diverso, mezclado, etc.” Tradicionalmente se emplea este término para designar una modalidad de siembra con semillas de maíz y de poroto/frijol/alubia en un solo hoyo o en filas distintas. Existe, además, un plato de comida *jopara*, cuyos ingredientes básicos son también maíz y poroto; según la tradición, debe ser consumido el primer día de octubre, mes de escasez en el campo, con el fin de ahuyentar la hambruna.

Se sabe que, en los inicios de la conquista española, se crearon palabras en guaraní para designar lo nuevo, sobre todo en el dominio religioso. Pero muchas palabras se tomaron del castellano, asimilándolas a la estructura fonológica del guaraní, aunque no de manera sistemática. Un ejemplo es *sombrero* que fue aceptado tal cual por los guaraníhablantes. No obstante, no es esta acción en el léxico que parece haber llamado la atención a los observadores —de lengua española, por cierto—, sino el hecho de integrar secuencias más largas.

Esto es lo que ponen en evidencia algunos documentos de la época colonial. Veamos un ejemplo, reportado por el sacerdote jesuita José Car-

⁷³ Cf. Guasch (1944), Guasch (1948) y Guasch (1956).

diel hacia 1758, cuando ya llevaba casi treinta años en la Provincia del Paraguay⁷⁴:

- 1) **Nei, pe-kumpli-ke** *los mandamientos de la ley de Dios, porke pe-kumpli-ey-ramo, pe-ñe-kondená-ne* *a los infiernos*

Exhortativo, 2pl-cumplir-imperativo los mandamientos de la ley de Dios, porque 2pl-cumplir-neg-cond, 2pl-refl-condenar-fut a los infiernos ¡Vayan!, y observen los mandamientos de la ley de Dios, porque si no los observan serán condenados al infierno.
“Neipe cumpli que los mandamientos de la ley de Dios, porque pecumpli ei ramo, peñe condenane a los infiernos.” (Cardiel, 1900: 392-393)

En este ejemplo, no solo aparecen secuencias largas en castellano (*los mandamientos de la ley de Dios, a los infiernos*), también se incorporan morfemas gramaticales, como **porke**. Pero lo llamativo es que en los tres grupos verbales la estructura morfológica es del guaraní, aun cuando el lema de base proviene del castellano (*cumplir* > **-kumpli**; *condenar* > **-kondena**). Aunque probablemente reconstruido a partir de la memoria de Cardiel, este ejemplo revela hechos observables hoy día. En sus enunciados, el guaranihablante de hoy incorpora sintagmas o frases enteras en castellano, emplea palabras gramaticales del castellano (manteniendo la posición sintáctica de la lengua prestadora) y es capaz de insertar cualquier raíz verbal castellana respetando la morfología y el patrón acentual del guaraní. Es más, el hecho de que el sintagma verbal presenta la estructura morfológica del guaraní permite concluir que el enunciador es guaranihablante y que su enunciado es guaraní, por lo menos en parte. En cambio, si la morfología de verbo es española, el enunciado debe ser considerado español. En este caso, el hablante habla castellano, pudiendo ser bilingüe (castellano y guaraní) o monolingüe.

Ejemplos similares muy pronto deben de haber formado parte de la nueva realidad lingüística del Paraguay. Los pocos ejemplos documentados que se poseen son testimonios directos o indirectos, cuando se trata de actos de habla reportados y transliterados. Otros ejemplos nos provienen de documentos escritos. En ningún de los casos parece que se pudiera adscribirlos a un único hablante o redactor.

⁷⁴ A fin de facilitar la lectura del ejemplo empleamos los siguientes recursos: a) En negrita: palabras, sintagmas o frases que están en guaraní. B) En cursiva con negrita: palabras o sintagmas ‘hispanicos’ que revelan algún grado de integración a la estructura del guaraní. Y c) En cursiva: palabras, sintagmas o frases que pertenecen al castellano.

Es difícil, por tanto, evaluar actualmente la dimensión lingüística y sociolingüística de este fenómeno para los periodos posteriores a la llegada de los españoles. De más está decir que en la época no se poseían medios tecnológicos para registrar la voz. Esta posibilidad se posee desde hace un cierto tiempo. Además, hoy día estamos en condiciones de aplicar enfoques lingüísticos teóricos que los misioneros o gramáticos de entonces no tenían.

Formación del objeto de estudio llamado *jopara*. Representaciones

El objeto de estudio de las formas de hablar guaraní a la cual ahora llamamos *jopara* no surgió bajo la etiqueta guaraní sino la de *jopara*, es decir, cuando ya se disponía de una denominación. Conviene aclarar que la construcción verbal con *jopara* como raíz verbal, por ejemplo, **a-mbo-jopara** para “yo mezcló”, está documentada en los primeros diccionarios (siglo XVII). Sabemos que se aplicó al lenguaje en la guerra de la Triple Alianza (1865-70) (cf. Boidin, 2011). Pero el uso nominal de *jopara* es relativamente reciente. El padre jesuita Antonio Guasch, volviéndose “purista” en la segunda edición de su gramática, en 1948, insiste en el “feo *jopara*”, cuando sus colegas gramáticos y/o lexicógrafos no mencionan siquiera este término para el uso lingüístico.

Por tanto, cuando los especialistas (gramáticos, antropólogos o lingüistas) dirigen su mirada sobre la realidad del guaraní hablado ya poseen la denominación *jopara* para esa realidad (el habla) y la pueden desagregar de la lengua, el guaraní, como si la lengua fuese un “código a la vez legislativo y comunicativo que existe y subsiste al margen de sus utilizadores (‘sujetos hablantes’) y de sus utilizaciones (‘palabras’)” (Bourdieu, [1982], 1985: 19). Pero antes de describir y analizar hechos, intentaron definir el término desde su imaginario, tejiendo definiciones sobre qué es o no es el *jopara*. A modo de ilustración entregamos una selección de fragmentos de citas referidas al *jopara* o a la mezcla de lenguas:

- [...], por decirlo de modo gráfico aunque grotesco, es español hablado en guaraní, [...]. (Morínigo, 1959: 246)
- [...] sabe mal el guaraní (Guasch, 1961: 561)
- [...] hablo jerigonza, ni guaraní ni castellano (Guasch, 1961: 561)
- [...] refiriéndose tanto al cambio de un idioma a otro entre frases como también a la mezcla más íntima dentro de las frases mismas. (Rubin, [1963], 1968, 1974: 127)

- El guaraní *yopara* es hablado por casi todos los habitantes culturalmente criollos [.]. (Fernández Guizzetti, 1966: 3)
- [...] la mezcla de palabras en español innecesarias dentro de las oraciones en guaraní. (Rona, [1966], 1982: 256)
- [...] cuando aquí se habla de “tercera lengua” o “guaraní paraguayo”, no hay que concebir este hecho lingüístico otra vez como una “lengua abstracta”, [...]. (Melià, [1974], 1982: 151)
- [es] un continuum bastante heterogéneo conforme a la heterogeneidad de los repertorios lingüísticos exigidos por el acto de hablar de esto o de aquello, lo que conlleva realizaciones morfosintácticas también mixtas. (Melià, [1974], 1982: 159)
- [es] el resultado de dos lenguas en contacto: guaraní y español. (Corvalán, 1977: 77)
- [no es una] lengua cristalizada y uniforme [ni una] “tercera lengua”, [...]. (Domínguez, [1978], 1982: 614).
- [es] una especie de “guarañol” hablado sobre todo en Asunción y en las grandes ciudades [...]. (Villagra Batoux, [1997], 2002: 368)
- En realidad, tanto el uno [guaraní paraguayo o *yopara*] como el otro [castellano paraguayo] son lenguas mixtas que continúan mezclándose. (Thun, 2005: 311/La traducción es nuestra)
- [es] como un hablar con dos códigos al mismo tiempo. (Kallfell, 2006: 334)
- [...] es una modalidad interlectal, e incluso un interlecto [...]. (Boyer y Natali, 2006: 7/La traducción es nuestra)
- Más bien es una suerte de comportamiento lingüístico, un estilo de expresarse [...]. (Dietrich, 2010: 49/La traducción es nuestra)
- [...] no se puede hablar de una norma [en el sentido de Coseriu] o de varias normas, o de un sistema, sino de distintos usos de las posibilidades que ofrece cada lengua (Kallfell, 2011: 275/La traducción es nuestra)
- No siempre se trata solo de code-switching de una lengua a la otra, sino de una intercompenetración estrecha de las dos lenguas [...]. (Dietrich, 2012: 218/La traducción es nuestra)

Numerosas propuestas definitorias surgieron en el Paraguay, pero también en el extranjero, de donde nos viene, en general, la reflexión teó-

rica⁷⁵. En los cincuenta y tantos años, se acumuló así un verdadero caleidoscopio de definiciones, representaciones u opiniones, poniendo al lector ante el desafío de optar por una de ellas, a saber:

- no es lengua
- no ni guaraní ni castellano
- es guaraní y castellano
- es guaraní con castellano
- es castellano con guaraní
- es el guaraní ‘paraguayo’
- es guaraní con interferencias
- es *code-switching*
- son manifestaciones de un *continuum*
- es una nueva lengua, dialecto o variedad
- es una tercera lengua
- es un interlecto; interlengua, interlenguaje; etc.

La consecuencia de esta efervescencia casi legislatora —parafraseando a Antonio Tovar ([1964], 1982: 483)— ha sido que el tema del *jopara* se fue perfilando como un objeto de estudio *per se*, disociándolo del fenómeno del bilingüismo. Poco a poco se fue cristalizando un campo de investigación en el cual lingüistas de diferentes horizontes teóricos empezaron a constituir los hechos y a describirlos. Quizás sea una consecuencia lógica que hoy día ya exista una primera gramática del *jopara* (cf. Kallfell, 2011). En esta gramática, el *jopara* es aún considerado como la sumatoria de dos códigos lingüísticos. ¿Será que algún día las descripciones lingüísticas lo conceptualizan como lengua, la lengua *jopara*?

El problema. Los hechos

Antes de hablar de las aproximaciones teóricas a la cuestión de la mezcla guaraní-castellano, conviene presentar brevemente el problema. El lingüista que llega al Paraguay, a Asunción, la capital, quiere comprender la problemática, digamos, en una semana. Primero se sorprende ante lo que escucha y pregunta ¿y dónde se habla guaraní?, o ¿pero si casi no se habla el guaraní?, para concluir finalmente ¡Ah, pero ya son todos bilingües, por

⁷⁵ En las universidades paraguayas, no existe la carga de lingüística; la discusión y reflexión en torno al guaraní y/o al *jopara* se restringe al ámbito docente, en general, a maestros o profesores de guaraní.

eso mezclan! Sin embargo es solo una parte de la realidad. Conviene tener en cuenta lo siguiente:

- El guaraní, el castellano y también la llamada mezcla lingüística son hablados a nivel nacional, también en Corrientes (provincia argentina limítrofe). No se limitan a comunidades, como, por ejemplo, las lenguas de los pueblos originarios.
- Tras cinco siglos de imponer el castellano en todas las esferas sociales, y sobre todo en la educación formal, ya no se puede hablar de la existencia de verdaderos monolingües en guaraní.
- El guaranihablante pueden pronunciar todos los sonidos del castellano, sea cual fuere su distribución. Puede pronunciar todo tipo de sílaba del castellano.
- Desde décadas las formas o palabras hispánicas ya no sufren procesos de asimilación a la estructura fonológica y morfológica del guaraní.

Si el guaranihablante hoy es capaz de incorporar lexemas y frases castellanas sin cambiar su fisonomía, ¿se debe concluir de esto que ya no habla guaraní o que el guaraní solo se mantiene en el sintagma verbal, y aún? ¿O se puede concluir que el guaraní fue cambiando al punto de incorporar los sonidos del castellano, como [d], [f], [l], [λ], e incluso [ʃ] y la *r* múltiple, cambiando también su estructura silábica? Las respuestas a estas interrogantes tienen consecuencias a muchos niveles: ¿qué significa ser guaranihablante?, ¿cómo encarar el guaraní en la escuela? ¿cómo encarar la traducción de textos, de jurídicos a literarios?, etc, etc. Veamos ahora hacia dónde apuntan las respuestas de lingüistas.

El análisis de los hechos. Perspectivas teóricas

Las descripciones lingüísticas que se basan en hechos no fueron tan productivas como las estrategias definitorias, pero como esta empresa está en plena expansión, es probable que las maneras de enfocar la descripción vayan en aumento. Quiero presentar aquí, de manera somera, dos perspectivas teóricas, antagónicas en más de un sentido, pero emblemáticas para el conjunto de los enfoques que se están aplicando a la cuestión de la ‘mezcla de lenguas’.

Una de estas perspectivas aborda la problemática desde el habla, como estrategias o procedimientos discursivos, y procede a una suerte de taxonomización de los productos del habla (cf. Thun, 2005). Su objetivo

es establecer criterios respecto a las formas que deben ser analizadas como guaraní (o *guaraniete*, “verdadero guaraní”). En este sentido, se caracteriza por una posición conceptual más bien conservadora respecto a la lengua, por no decir prescriptiva, ya que considera como guaraní solo unidades cuya estructura coincide con la de la lengua receptora.

La segunda aplica una mirada más sistémica, que le permite atribuir nuevos significados a los hechos (cf. Gómez Rendón, 2006). Examina enunciados o textos como si formaran parte del guaraní, por lo menos en un principio. Se trata de una postura más flexible en la manera de ‘definir’ lo que debe ser atribuido al guaraní. En contraste con la primera, denominada cerrada, la consideramos como una posición abierta.

Es sumamente importante aclarar que ninguno de los dos autores realiza su análisis dando por sentado que el material lingüístico, —un corpus, texto escrito u oral— está en *jopara*. No, nadie es tan ingenuo y piensa encontrar su objeto de estudio como tal en boca de los hablantes, pese a lo que suponen muchas de las definiciones ‘no lingüísticas’. Es el punto de vista que crea el objeto, como decía Saussure (1972: 23). Aunque no lo planteen como objeto de estudio, en algún momento los autores se posicionarán respecto al *jopara*. Así, en la primera perspectiva, no se postula una estrategia discursiva *jopara*, lo que no significa que de manera implícita el espectro del *jopara* no flote sobre todas aquellas que contienen algún material del ‘otro’ código, el castellano. En la segunda perspectiva, pese a definir el fenómeno del *jopara*, término que se menciona muy de paso, traducéndolo como “*mixed Guaraní?*” (Gómez Rendón, 2006: 134), este no es considerado como objeto propiamente dicho.

Clasificar los productos del habla o el enfoque taxonómico

Si conceptos como *continuum* nunca han sido probados en el plano lingüístico para la mezcla de guaraní y castellano, algunos intentaron clasificar las estrategias discursivas sobre la base de los elementos hispánicos que contienen. Según esta mirada teórica, los hablantes recurrirían a uno o a varios de los siguientes procedimientos (cf. Thun, 2005):

- (3) a. Empleo de formas ya integradas al guaraní
- b. Citación aloglótica (reproducción de expresiones en castellano)
- c. *Code-switching* (cambio a otra lengua)
- d. *Code-mixing* (empleo ocasional de elementos en castellano)
- e. *Mixed-code* (nueva lengua a partir dos o más lenguas)

En el primer procedimiento mencionado en (3), el hablante solo emplea formas ya integradas al guaraní, por ejemplo, *caballo* > [kava'ju], *cruz* > [kuru'su], *corazón* > [kõrã'sõ], *mesa* > [me'sa], etc. Es un recurso que aplican todas las lenguas, también las habladas en contexto de monolingüismo.

Una citación —o reproducción— aloglótica (3b) es una expresión relativamente fijada, de carácter colectivo y reiterativo, se puede componer de palabras, constituyentes o frases que un hablante 'retoma' o reproduce tal cual tras haberlas escuchado de otro(s) hablante(s), como una suerte de *prêt-à-porter* lingüístico. No serían formas generadas mediante el conocimiento gramatical, puesto que no forzosamente el hablante posee ese conocimiento de la 'otra' lengua. Naturalmente, el material lingüístico atribuido a esta categoría de procedimiento de mezcla proviene de dominios de usos tradicionalmente reservados al castellano, vale decir a expresiones que el hablante de guaraní no 'sabe cómo decirlas en guaraní', por ejemplo, *los mandamientos de la ley de Dios*, en (1).

En contraste con este tipo de procedimiento discursivo, el de *code-switching* o alternancia de código (3c) está reservado a secuencias del siguiente tipo:

- (i) Cuando representan una construcción libre, no fijada como lo es la citación.
- (ii) Cuando equivalen a un cambio de sistema gramatical.
- (iii) Cuando poseen una estructura gramatical proposicional.

Esta definición como fenómeno extrafrástico difiere en un aspecto crucial de las definiciones clásicas: solo extensiones relativamente largas, a saber frases con un núcleo verbal, son reconocidas como cambios de código.

Un enunciado sería de tipo *code-mixing* (3d) cuando se introducen algunas palabras castellanas, palabras que por su estructura no asimilada no pueden ser consideradas como formando parte del guaraní. En cambio, cuando el empleo de elementos en castellano es cuantitativamente importante, ya no pertenecería al procedimiento de *code-mixing*, sino al de *mixed-code* o lengua mixta (3e). Esta denominación refiere la creación de otra lengua basada en la combinación de dos o más códigos; en el caso que nos ocupa, la mezcla de guaraní y castellano.

Sobre esta clasificación se podrían presentar varias objeciones; por ejemplo, llama la atención que la sola presencia de elementos léxicos de otra lengua, aun poco abundante, convierte un enunciado en una manifestación de *code-mixing*, pero que un mayor empleo de elementos de la otra

lengua lo convierta en una evidencia de lengua mixta (*mixed-code*). O el hecho de recurrir a diferentes criterios en las definiciones de los procedimientos: Para dos de los procedimientos se apela a la cantidad de unidades léxicas (*code-mixing* y *mixed-code*), para otro, a la extensión de secuencias pertenecientes al otro código (*code-switching*).

De todas maneras, esta clasificación posee la ventaja de no postular una estrategia discursiva denominada *jopara*. Es probable que todas, salvo la primera, sean consideradas en menor o mayor medida *jopara*; aunque el autor que presenta este enfoque no lo afirma de manera explícita, en varias oportunidades se expresa en este sentido. En todo caso, no es la definición de estos procedimientos que nos interesa poner en tela de juicio, sino el enfoque teórico empleado para describir o explicar la realidad lingüística paraguaya en lo que refiere las dos lenguas mayoritarias, y los supuestos que plantea. Pero antes veamos en qué consiste el enfoque que parte de la lengua como un todo, para mostrar la extensión de los cambios gramaticales que se operaron en el “guaraní paraguayo”.

Lengua como un sistema: enfoque gramatical

Otra manera de enfocar la cuestión de la llamada mezcla o del *jopara* es mediante el análisis lingüístico propiamente dicho, en uno o varios niveles del análisis lingüístico. El trabajo que nos sirve de ejemplo emblemático tiene dos etapas (cf. Gómez Rendón, 2006 y Gómez Rendón, 2008). En las dos opera fundamentalmente con dos conceptos, el de préstamo y el de *code-switching* (aquí conceptualizado como fenómeno intrafrástico), pero llega a otros resultados sobre la cuestión del *jopara* vs. guaraní.

Cuando el autor se confronta por primera vez con el fenómeno lingüístico, aún desconocido para él, aplica una mirada algo ingenua, en la que tiende a considerar todo material hispánico presente en enunciados ‘en guaraní’ como préstamos, casi como si la problemática del límite entre *lo que ya es guaraní y lo que aún es castellano* no existiera: Pertenecerían al guaraní:

- (i) Unidades hispánicas cuyo comportamiento corresponde a la gramática del guaraní actual
- (ii) Unidades que no están claramente marcadas por recursos morfológicos del castellano.

Tomemos como ejemplo el sintagma nominal *padre de familia* en el enunciado siguiente:

- (4) **oĩ-há-pe guive o-je-gueraha preso padre de familia**

3ser-rel-loc desde 3-pas-llevar preso padre de familia
[Ahí] donde había padres de familia, [también] fueron llevados presos.

El hablante no emplea la forma propiamente guaraní de expresar la posesión, que consiste en yuxtaponer poseedor y poseído, sino que introduce la preposición española *de* entre poseído y poseedor. Mediante fragmentos como en (4), el autor pretende mostrar que el guaraní contemporáneo incorporó la preposición castellana *de* como uno de los recursos de marcar la posesión, manteniendo, sin embargo, las formas patrimoniales. Según su análisis, los dos lexemas *padre* y *familia* son, por tanto, considerados préstamos. Con lo cual el lingüista postula (implícitamente) que [d] y [f] forman parte del registro sonoro guaraní, y que las consonantes –dr– pueden aparecer en el ataque silábico, características que el guaraní prehispanico no conocía.

En la perspectiva anterior, esta muestra no podría adjudicarse a la estrategia discursiva guaraní (i.e. 3a), por no estar integradas las formas en el plan fonológico, morfológico y gramatical. El sintagma *padre de familia* no puede representar una instancia de alternancia de código. Podría entonces concebirse como una reproducción aloglótica o cita, o convertir el enunciado en una estrategia discursiva de *code-mixing*. Otra interpretación consistiría en atribuirlo al procedimiento *mixed-code*, un nuevo código conformado sobre la base del guaraní y del castellano.

En el plano de la competencia lingüística, los distintos análisis ‘predicen’ cosas muy diferentes. Si las formas son analizadas como préstamos, el enunciado podría provenir de un hablante monolingüe (en guaraní). Pero interpretadas como reproducción aloglótica, el hablante hipotético ya posee un mayor conocimiento de la gramática del castellano, que es aún mayor en el caso de *code-mixing*. Si fuese una instancia de *mixed-code* o lengua mixta, ¿acaso provendría de un hablante monolingüe o de un hablante trilingüe si, además, hablara guaraní y castellano?

Quizás convenga tomar otra muestra, en la que el supuesto hablante efectúa un cambio de código:

- (5) **o-ñe-me'ẽ-va'erã** a los padres
3-refl-dar-fut a los padres
Tenía que darse a los padres.

En este enunciado, la estructura morfológica del sintagma *a los padres* pertenece al español. Sobre esta base, el autor lo analiza como una

alternancia de código, y no como préstamo. Por consiguiente, no pertenecería al sistema gramatical del guaraní paraguayo.

En la primera perspectiva teórica, la de la clasificación de las estrategias discursivas, esta secuencia no puede ser tratada como *code-switching*, puesto que el núcleo verbal y su morfología están en guaraní. Entonces, el enunciado reflejaría, a lo sumo, el conocimiento lingüístico de ‘otro’ (hablante), como cita o como reproducción aloglótica, que en lo formal es, al fin de cuentas, una alternancia de códigos, aunque sea una suerte de doble competencia condicionada.

Ahora, el autor no mantiene este análisis en la versión definitiva de la investigación (cf. Gómez Rendón, 2008). Al final de cuentas, adjudica al guaraní solo formas hispanas fonológica y morfológicamente integradas, en el sentido del guaraní prehispánico, a pesar de aplicar el glotónimo guaraní a la lengua amerindia antes de la colonización europea, y definir el guaraní paraguayo, la lengua contemporánea, ya marcada por cinco siglos de presencia creciente del castellano, como su objeto de estudio.

Así, secuencias que en la primera etapa son analizadas como préstamos, son reanalizadas como cambios de código en la segunda. Por ejemplo, el sintagma **padre de familia**, tal como aparece en (4), recibe el estatus de préstamo en uno, pero de alternancia de código en otro, “[...] porque no está integrada al guaraní, ni fonológica ni morfológicamente.” (Gómez Rendón 2008: 283/*La traducción es nuestra*). En definitiva, la postura inicialmente abierta se vuelve, al final, conservadora o cerrada, dado que se refuerza la tendencia de adscribir las secuencias —formalmente castellanas o de origen hispánico— al castellano. Y con esto, se sobrepone con la estrategia discursiva (3a), empleo de formas ya integradas al guaraní, propuesta por Thun (2005), el autor de la primera perspectiva. Por ende, sería *jopara* o “mixed Guarani” todo lo que no es guaraní (con formas hispanas integradas a su fonología y morfología, se entiende).

Entonces, para ser considerado monolingüe en guaraní, un hablante solo se debe expresar con formas hispanas integradas a la fonología y morfología guaraní. Si dice *sombrero*, como lo hace desde hace cinco siglos, o mejor **che sombrero piri** (“mi sombrero de paja”), es porque ya posee un inicio de doble competencia, puesto que efectuaría un cambio de código.

Un abordaje como lo realiza el lingüista inicialmente, es susceptible de revelar nuevos hechos y mostrar que una lengua ‘toma’ de otros nuevos aspectos nocionales que no son incompatibles con su propia estructura gramatical, y la ‘enriquecen’, ya que al integrar un aspecto gramatical nuevo, se otorga mayores posibilidades expresivas y diferenciadoras.

Vemos entonces que en los dos abordajes, el problema de la frontera entre el guaraní y el castellano es resuelto de una manera estructural, por no decir casi ‘precolonial’. Para llegar a esos resultados, no se requiere de hablantes. Con estos abordajes, la lingüística hubiese podido predecir desde hace siglos cuál sería hoy la frontera entre las dos lenguas.

El paroxismo del análisis estructural se revela en el análisis de otro enunciado. Entre los fenómenos de contacto detectados por el autor, también figuran las expresiones que, en castellano, se construyen con el verbo *tener* (por ejemplo, *tener dinero*, *tener animales* o *tener la culpa*), calcadas en el guaraní mediante el verbo **-guereko** o **-reko**. El ejemplo de calco sintáctico que analiza el autor es la expresión *tener la culpa*, que en guaraní toma la forma **a(gue)reko la kúlpá**, “es mi culpa”.⁷⁶ En Gómez Rendón (2008: 283), el siguiente enunciado es analizado claramente como alterancia de código:

(6) **i-konosido-eterei nd-o-guereko-i-ha la culpa**

3-sabido-sup neg-3-tener-neg-rel det culpa
Es bien sabido que no tiene la culpa.

En cambio, en el artículo publicado dos años antes, el autor opta por otro análisis. Según este, la expresión sería una construcción integrada en el guaraní, ya que afirma que muchas construcciones con el verbo *tener* entraron en el guaraní mediante el verbo **-guereko**, i.e. “tener” (cf. Gómez Rendón 2006: 145). Como no pudo basarse en su propia intuición, ni en un corpus paradigmático más extenso, no pretendió analizar el fenómeno más a fondo. Por ello, considera el elemento *la* como el artículo del castellano, puesto que en lo formal nada indica que pueda ser guaraní. Si la estructura del sintagma responde tanto a la gramática del guaraní como a la del castellano, es, en este caso, una casualidad. De haber buscado más paradigmas, el autor hubiese caído en cuenta de que *la culpa* también puede ser guaraní: **la kúlpá**. En la expresión **aguereko la kokue** (“tengo una/la chacra”), **la** aparece con un lexema guaraní, **kokue**, en otra, por ejemplo **aguereko la pan** (“tengo un/el pan”), con un lexema del caste-

⁷⁶ En la música tradicional paraguaya existe una polca que lleva el título **Ndarekói la kúlpá**. El autor del texto es anónimo, y la recopilación y el arreglo musical son de Mauricio Cardozo Ocampo (cf. Cardozo Ocampo 1972: 227). Según Mario Rubén Álvarez, poeta, periodista e historiador de la música paraguaya, el texto dataría de los años treinta (comunicación personal, 10-06-2011).

llano, pero integrado en el guaraní, por tanto **pan**. En guaraní, el elemento **la** no actúa como artículo determinado ni como marca de género.⁷⁷

Hechos como estos revelan que el fenómeno de contacto guaraní-castellano es más complejo, y que el análisis que se basa en pocas muestras para establecer la pertenencia a uno o a otro código, no llega a cernir el fenómeno.

Conclusiones: rasgos de los enfoques actuales

La cuestión de la atribución al guaraní o al castellano no debería ser abordada a la ligera, en forma ingenua o apresurada, ni recibir una respuesta ‘simple’, tomando en consideración solo hechos estructurales. Las dos perspectivas referidas de manera emblemática tienen varias características en común. Pero también se diferencian en algunos aspectos importantes. A modo de crítica general, exponemos aquí los puntos fundamentales.

i. Guaraní *versus* no guaraní: un axioma útil

De una u otra manera, todos los que intentan analizar la mezcla lingüística (llámese *jopara* o no) suponen que el guaraní no interferido existe. A partir de este axioma, la cuestión se convierte en un juego de glotónimos. En nombre a variedades supuestamente distintas, cada autor elige la denominación que le parece la más pertinente.

El primer enfoque descrito anuncia claramente que si existe una estrategia discursiva guaraní es la que solo contiene formas asimiladas a la estructura del guaraní antiguo, vale decir prehispánico. Pero emplea el glotónimo guaraní paraguayo para una especie de lengua mixta.

El segundo enfoque, en una primera etapa intenta otra vía, pero vuelve a la posición que puede defender con criterios lingüísticos, con lo cual equipara el guaraní (término reservado inicialmente a la lengua amerindia antes de la colonización europea) con el de guaraní paraguayo, referido inicialmente a la lengua contemporánea, ya marcada por varios siglos de presencia creciente del castellano.

El hecho de que el guaraní no interferido sea solo una parte de la competencia del guaraníhablante más monolingüe no entra en línea de cuenta. No son hechos teorizados.

⁷⁷ Sobre las funciones de *la* en guaraní, cf. Thun (2006).

Finalmente, el objeto llamado guaraní no está muy lejos del objeto de los gramáticos, quienes hasta hoy conciben una gramática guaraní depurada al máximo de elementos hispánicos. Con ello, rinden cuenta de la parte invariable de la lengua, es decir de aquellas estructuras gramaticales que no cambiaron en los cinco siglos que los hablantes fueron incorporando material del castellano. Así, contribuyen en mantener la ilusión de que la lengua guaraní no sufrió cambios (en diacronía), por un lado, y que desconoce la variación (en sincronía), por el otro.

ii. Sociología del investigador

No es una casualidad que, en general, las propuestas analíticas provengan de hispanistas. Para comprender parte del fenómeno, conviene comprender el español o ser de lengua hispana. Para el guaraní es distinto; en el mejor de los casos poseen un conocimiento intelectual; pocos son los pueden interactuar en guaraní. Sensibles a la desaparición de lenguas, ven en el postulado de un guaraní ‘puro’ —o casi— una manera de contribuir a su supervivencia. Entonces, se muestran reacios a aceptar que ya no existen guaranihablantes monolingües, y prefieren asociar la capacidad del guaranihablante actual en incorporar gran cantidad de formas hispanas, sin integrarlas fonológica ni morfológicamente, con la doble competencia. Con la tesis del *jopara* o lengua mixta se logra poner a salvo la existencia del guaraní.

iii. Muestras descontextualizadas

Como material de análisis, las dos perspectivas se fundan en muestras—escritas o ‘transliteradas’—, respetando la ortografía española para las unidades hispánicas o de origen hispánico. No son observadas, registradas, documentadas las distintas estrategias discursivas que hablantes con diferentes grados de dominio del castellano pueden producir. Con tal enfoque metodológico, el lingüista necesariamente está supeditado a los hechos estructurales, lo que explica que obtiene una imagen distorsionada de la realidad lingüística, que no se corresponde con las prácticas discursivas del guaranihablante ni con el conocimiento lingüístico que posee.

Cuanto menos se tiene en cuenta la competencia del hablante, mayores son las posibilidades formales de analizar un enunciado como un acto de habla bilingüe, ya que se amplía el margen entre lo que es guaraní y lo que es castellano. Al mismo tiempo, se refuerza la tendencia de considerar los elementos, etimológicamente hispánicos, como pertenecientes al

castellano. Como consecuencia lógica, son atribuidos a otro sistema, acción que proyecta un efecto teórico sobre la competencia del hablante, puesto que se ‘predice’ que el hablante en cuestión posee una competencia más bilingüe de la que probablemente tenga.

iv. La paradoja lengua-habla

En cierto modo, la dicotomía clásica o saussuriana lengua *vs.* habla (*parole*) está puesta al servicio del axioma guaraní: el guaraní es la lengua que el sujeto hablante posee como oyente; es decir, es la competencia de oyente del sujeto hablante que es la lengua, y que tiene, por tanto, sistema. El conocimiento lingüístico que el sujeto oyente lleva a la práctica está del lado del habla. Entonces, se analizan enunciados ‘mixtos’ descontextualizándolos y ‘deshumanizándolos’, pues sin sujeto oyente ni hablante, como accidentes individuales del habla, terreno de todo tipo de variaciones. No son analizados para conocer hechos de lengua, sino de no-lengua, eventualmente de lengua cuando se subsume la existencia de una lengua mixta. En suma, el guaraní sería un objeto de la lingüística de la lengua, y los enunciados ‘mixtos’ un objeto de la lingüística del habla.

v. ¿Y la competencia del hablante en todo esto?

Al restringirse solo a las evidencias estructurales se produce una esquizofrenización del hablante, dado que se le adjudica una competencia lingüística segmentada en lo que refiere los dos códigos, que aparece poco verosímil para la capacidad cognoscitivo de un individuo. Por momentos, este se mimetizaría como un guaraníhablante monolingüe, por momentos pasaría de un código a otro, por momentos retomaría las palabras de ‘otro’ hablante y por momentos ya hablaría una nueva lengua, la lengua mixta llamada *jopara*.

vi. ¿Y el bilingüismo?

El desplazamiento epistemológico que se ha producido en favor del *jopara* tiene como efecto de disociarlo del fenómeno de bilingüismo. Lo que en los años sesenta era atribuido al bilingüismo, ahora es considerado *jopara*. Y cuando se lo categoriza como lengua mixta, tampoco se hace referencia al plano de la competencia. Ya no se analiza el bilingüismo sino los resultados del mismo, pero no con el objetivo de conocer la competencia de los hablantes, sino para definir el estatus lingüístico de sus enun-

ciados, si atribuirlos al guaraní o no, si son castellano o no, si cuando es una nueva lengua, etc.

Para concluir, pienso que el análisis que se basa en criterios exclusivamente estructurales o lingüísticos y en muestras escritas o ‘transliteradas’ respetando la ortografía española para las unidades hispánicas o de origen hispánico no será capaz de explicar el conocimiento gramatical de guaraníhablantes en situación de bilingüismo como la tenemos en el Paraguay, ni de elucidar la compleja cuestión del guaraní y del *jopara*. En vez de focalizar el análisis en los resultados comunicativos (enunciados) de hablantes —generalmente hipotéticos a veces reales—, convendrá orientarlo hacia la competencia misma del hablante (oyente), pero sobre todo hablante. Esto implicará tomar en cuenta aspectos sociolingüísticos, por ejemplo, en la constitución de un corpus oral que permita asociar los enunciados concretos con la competencia de hablantes en función al conocimiento gramatical de cada una de las lenguas. No hay que olvidar que con su capacidad de generar convergencias gramaticales, los bilingües representan un motor de cambio considerable, del cual pueden emerger fenómenos que el lingüista se ve tentado de atribuir a una nueva lengua, sobre todo si los analiza de manera aislada, y si quiere mantener la idea de la existencia de un guaraní no interferido. Hoy día la lingüística (de contacto o lo que sea) debería poder analizar cómo el hablante pone en práctica su conocimiento gramatical del guaraní y/o del castellano, aunque se confronte con el gran dilema de que ya no puede contar con verdaderos hablantes monolingües.

Por eso me gustaría concluir con una cita de André Martinet, quien sostenía que:

Un estudio es considerado científico si se basa en la observación de los hechos y se abstiene de proponer una selección de los hechos en nombre de ciertos principios estéticos o morales. (Martinet 1970: 6/La traducción es nuestra)

Referencias bibliográficas

- Boidin, Capucine (2011). *Guerre et Métissage au Paraguay. 2001-1767*. Paris: Presses Universitaires de Rennes, collection Histoire.
- Boyer, Henri y Natali, Caroline (2006). L’Education Bilingue au Paraguay ou comment sortir de la diglossie, en: *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 143, Paris, Didier Erudition/Klincksieck: 333-353.
- Bright, William (ed.) (1966). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton.

- Cardiel, José (1900). *Declaración de la verdad*. Buenos Aires: Imprenta de J. A. Alsina.
- Cardozo Ocampo, Mauricio (1972). *Mis bodas de oro con el folklore. Memorias de un Pychái*. Asunción.
- Corvalán, Graziella (1977). *Paraguay: nación bilingüe*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Corvalán, Graziella y Granda, Germán de (eds.) (1982). *Sociedad y Lengua. Bilingüismo en el Paraguay*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES).
- Dietrich, Wolf (2010). Lexical evidence for a redefinition of Paraguayan 'Jopara', en: Bakker, Dik y Ansaldo, Umberto (eds.). *Languages in contact with Spanish*. Language Typology and Universals/ Sprachty pologie und Universalienfor schung (STUF), vol. 63, Issue 1: 39-51.
- Dietrich, Wolf (2012). Guaraní, en: Sakel, Jeanette y Stolz, Thomas (eds.): 207-230.
- Dietrich, Wolf y Symeonidis, Haralambos (eds.) (2006). *Guaraní y 'Mawetí-Tupí-Guaraní'*. *Estudios históricos y descriptivos sobre la familia lingüística de América del Sur*. Berlin: LIT Verlag.
- Dobrizhoffer, Martín ([1784], 1967-1970). *Geschichte der Abiponer, einer beritenen und kriegerischen Nation in Paraguay*, Viena. Traducción al español, Dobrizhoffer Martín (1967-1970), *Historia de los Abipones*, 3 vol. Resistencia: Universidad del Nordeste.
- Domínguez, Ramiro ([1978], 1982). Glosario del Jopara, en: *Suplemento Antropológico*, vol. XIII, N° 1-2, pp. 261-274. Reimpreso en Corvalán, Graziella y Granda, Germán de (eds.) (1982): 613-635.
- Fernández Guizzetti, Germán (1968). Los determinadores y la cuantificación en el pensar real de los hablantes del Guaraní Yopará. Separata de *Idiomas, Cosmovisiones y Cultura*, Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, Argentina: 3-36. (Monografía de una comunicación en el Simposio sobre relaciones entre lengua y cultura, en el XXXVII Congreso Internacional de Americanistas).
- Gómez Rendón, Jorge Arsenio (2006). Linguistic borrowing in paraguayan guarani, en: *Suplemento Antropológico*, vol. 41, n° 2: 133-158.
- Gómez Rendón, Jorge Arsenio (2008). *Typological and Social Constraints on Language Contact. Amerindian Languages in Contact with Spanish*, tesis de doctorado en Lingüística teórica. Universidad de Amsterdam, Facultad de Ciencias Humanas.
- Guasch, Antonio s.j. (1944). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*. Villa Devoto, Germán José Rinsch, primera edición. (Esta edi-

- ción, considerada primera edición del diccionario, contiene un listado de vocablos guaraní-castellano y castellano-guaraní.)
- Guasch, Antonio s.j. (1948). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, segunda edición mejorada y acrecentada. Buenos Aires: Edición del Autor, Sarandi 65. (Esta edición, considerada segunda edición del diccionario, contiene un listado de vocablos guaraní-castellano y castellano-guaraní.)
- Guasch, Antonio s.j. (1956). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, tercera edición refundida y acrecentada. Asunción: Editor Casa América-Moreno Hermanos.
- Guasch, Antonio s.j. (1961). *Diccionario Castellano-Guaraní y Guaraní-Castellano*. Asunción: ediciones Loyola, 4ª edición renovada y aumentada.
- Kallfell, Guido (2006). Uso de las voces verbales del yopará, en comparación con las del guaraní, en: Dietrich, Wolf y Symeonidis, Haralambos (eds.): 333-354.
- Kallfell, Guido (2011). *Grammatik des Jopara. Gesprochenes Guaraní und Spanisch in Paraguay*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Martinet, André (1970). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Melià, Bartomeu s.j. ([1974], 1982). Hacia una ‘tercera lengua’ en el Paraguay, en: *Estudios Paraguayos*, vol. II, N° 2, diciembre, 32-47. Reimpreso en Corvalán, Graziella y Granda, Germán de (eds.) (1982): 107-168.
- Morínigo, Marcos Antonio (1959). Influencia del español en la estructura lingüística del guaraní, en: *Filología* 5: 235-247.
- Penner, Hedy (2014). *Guaraní aquí. Jopara allá. Reflexiones sobre la (socio)lingüística paraguaya*. Berna: Peter Lang, Fondo Hispánico de Lingüística y Filología.
- Rona, José Pedro ([1966], 1982). The social and cultural status of guaraní in Paraguay, en: Bright, William (ed.) (1966): 277-298. Traducción español en Corvalán, Graziella y Granda, Germán de, eds. (1982): 233-267.
- Rubin, Joan ([1963], 1968, 1974). *National Bilingualism in Paraguay*, tesis de doctorado en Antropología, Universidad de Yale, 308 págs. Primera edición en inglés: *National Bilingualism in Paraguay*, The Hague, Mouton, 135 págs. 1ª edición en español: *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto Indigenista Interamericano, 188 págs.
- Sakel, Jeanette y Stolz, Thomas, eds. (2012). *Amerindiana. Neue Perspektiven auf die indigenen Sprachen Amerikas*. Berlin: Akademie Verlag.
- Saussure, Ferdinand de ([1907], 1972). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

- Thun, Harald (2005). 'Code switching', 'code mixing', 'reproduction traditionnelle' et phénomènes apparentées dans le guarani paragua yen et dans le castillan du Paraguay", en: *Rivista di Linguistica*, 17, 2: 311-346.
- Thun, Harald (2006). <A dos mil la uva, a mil la limón>. Historia, función y extensión de los artículos definidos del castellano en el guaraní jesuítico y paraguayo, en: Dietrich, Wolf y Symeonidis, Haralambos (eds.): 357-414.
- Tovar, Antonio ([1964], 1982). Español y lenguas indígenas. Algunos ejemplos, en: *Presente y Futuro de la Lengua Española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, vol. II, Madrid: 245-257. Reimpreso en Corvalán, Graziella y Granda, Germán de (eds.) (1982): 473-496.
- Villagra Batoux Delicia ([1997], 2002). *Le guarani paraguayen: De l'oralité à la langue littéraire*, tesis de doctorado en Letras, Universidad de París VIII. Trad. español: *El guaraní paraguayo: de la oralidad a la lengua literaria*, Asunción, Ambassade de France au Paraguay-Expolibro.

DIRECCIÓN DE LOS CAMBIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS: EXAMINANDO ALGUNAS CLAVES EVALUATIVAS

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA, MÉXICO

1. Introducción

Los fenómenos de cambio de sistema y de variabilidad en las lenguas y en las interrelaciones con otras lenguas, tanto al interior como en el entorno de las comunidades multilingües actuales, han puesto a prueba (por no decir, han rebasado) la imaginación científica tanto de la lingüística como de la sociolingüística. El estudio vanguardista de Labov (1965) acerca del mecanismo del cambio lingüístico y el trabajo fundamental de Weinreich, Labov y Herzog (1968), sobre fundamentos empíricos para una teoría del cambio en el lenguaje establecieron un programa científico incumplido en toda su potencialidad epistemológica.

Estos autores consolidaron tres principios que motivarán mis reflexiones. Uno, los cambios lingüísticos no se explican exclusivamente con argumentos sobre factores internos del sistema lingüístico. Otro, los modelos para describir los cambios en un intervalo de tiempo específico y las posibilidades de formular reglas y restricciones de un estado de la lengua a otro sucesivo no son factibles desde un modelo generativo, por la heterogeneidad sistemática de los idiomas. Y, por último, las actividades evaluativas determinan el significado social de las formas lingüísticas más allá del nivel cognoscitivo y por razones adaptativas de las creencias a las tendencias de las estructuras sociales.

La multiplicidad y mayor visibilidad de variedades sociales y regionales de la lengua española —en nuestro caso— de un sinfín de entonaciones diferentes, de contactos y alternancias entre lenguas extranjeras, lenguas indígenas y español, de diversas escrituras en dispositivos electrónicos —incluyendo las evaluaciones de los hablantes acerca del ‘debido’ uso de las lenguas— pueden interpretarse como reflejos de una fascinante

e inédita historia de transiciones y evoluciones en la estructura de lenguas, comunidades, identidades y una interminable dinámica de intercambios, interconexiones y contagios entre culturas, lo que nos obliga a repensar nuestra visión sobre la diversidad lingüística y el tipo de repertorios y competencias que se requieren para el desempeño comunicativo en las actuales comunidades multilingües de habla.

Sociolinguistically, the world has not become a village. That well-matured metaphor of globalization does not work, and that is a pity for sociolinguistics -a science traditionally more at ease when studying a village than when studying the world. Globalization is the catchword for a particular historical phase and even if the processes we call globalization are not new in substance. (Blommaert 2010: 1)⁷⁸

Un resultado observable en todas las latitudes del planeta es la gama ilimitada de configuraciones y reconfiguraciones multiculturales y multilingües, que se han vuelto más frecuentes y visibles en los espacios públicos y en eventos institucionales y mediáticos, tanto en el sentido de reconocimiento e inclusión, como en el opuesto sentido de resistencia, demandas y denuncias en contra de políticas y prácticas de exclusión y discriminación. En el marco de esta dinámica abierta, los movimientos etnoculturales y sociales, en particular, interactúan con las cabezas de las economías globales, obteniendo inéditos acuerdos multilaterales que rebasan a los gobiernos nacionales y que promueven avances en materia de libertades ciudadanas y de acceso irrestricto a servicios de educación, salud y justicia, los cuales involucran la reivindicación de las identidades culturales y mejorías en el nivel de bienestar.

Cada vez es más notorio que la diversidad lingüística y cultural y la comunicación intercultural multimodal movilizan formas ideológicas, normativas y prácticas que utilizan las instituciones, las comunidades de habla y los propios hablantes para disponer de los recursos lingüísticos, comunicativos y semióticos en la construcción del complejo multilingüismo real (Blommaert, *Op.cit.*).

En general, las dinámicas de innovación, estandarización, desplazamiento, hibridismo y gravitación de las lenguas e identidades que experimentan las sociedades actuales provienen de instancias y factores exter-

⁷⁸ **Trad. libre:** Sociolingüísticamente, el mundo no se ha convertido en una aldea global. Esta metáfora muy difundida en la época de la globalización no funciona aquí, lo cual es una decepción para la sociolingüística, puesto que es una ciencia que se siente tradicionalmente más a gusto cuando estudia un poblado que cuando debe analizar el mundo. La globalización es la palabra clave para una fase histórica particular, aun cuando los procesos que llamamos globalización no son nuevos en lo esencial. (Blommaert, 2010).

nos a las instituciones que tienen la responsabilidad jurídica de administrar los derechos y la continuidad de la diversidad lingüística y comunicativa en los países. En la cotidianidad de los intercambios comunicativos entre diferentes, los ciudadanos interculturales adoptan códigos y reglas comunes, combinan recursos semióticos que pertenecen al sistema de una lengua convencionalmente definida con recursos propios de otra lengua. Las consecuencias de estos repertorios y competencias multilingües híbridas son estratégicamente importantes, porque permiten, desde la perspectiva del desciframiento del multilingüismo real, la adopción de prácticas comunicativas inteligibles y válidas tanto en el marco de diferentes lenguas como en estructuras macrosociolingüísticas compartidas (Blommaert, *Ídem*).

Para las ciencias sociales y disciplinas lingüísticas concernidas, esta situación puede generar dos consecuencias. Desde una perspectiva académica, está produciendo una ramificación o nueva profesionalización para atender nuevos problemas de estudio, con otras conceptualizaciones, argumentos y técnicas de análisis. Desde la perspectiva social, particularmente de las comunidades minorizadas, está agudizando las demandas o exigencias de ayuda técnica efectiva para ejercer las prerrogativas que otorgan los derechos lingüísticos y el eventual control comunitario de los recursos culturales y lingüísticos, hasta ahora administrados y tutelados por instituciones de los Estados-nación.

Es claro que esta problemática ha escalado en complejidad y familiaridad en las comunidades multilingües y en los hablantes, pero no se puede decir que haya sido omitida por las ciencias del lenguaje. En efecto, por citar unos pocos casos, en la historia relativamente reciente de la lingüística se han producido interesantes reacomodos epistemológicos en torno a los fenómenos de cambio de sistema y variabilidad para explicar la compatibilidad con la estabilidad de las estructuras de las lenguas. En teorías estructuralistas del lenguaje (Bally, 1950; Malmberg, 1954; Coseriu, 1973) pueden encontrarse postulaciones y discusiones en torno a la imprescindible presencia de la sincronía en la estabilidad de la lengua. Anteriormente, también en la lingüística histórica (H. Paul, 1880) se planteaba que la consistencia de las conductas lingüísticas y la regularidad de los cambios fónicos se derivaban de principios más generales, especialmente psicológicos. Hermann Paul propone en ese tiempo que el lenguaje del hablante-oyente individual administra la naturaleza estructural de la lengua, que se manifiesta en la consistencia de las prácticas de habla y en la regularidad de los cambios que expresa (citado en Weinreich & Labov & Herzog, 1968: 2).

La discusión, en suma, no consiste en establecer si la lingüística se ha ocupado o no de esta problemática. Más bien, se trata de reflexionar sobre la articulación y aplicación de avances epistemológicos que se observan en la teoría de la política del lenguaje y en las propuestas de dispositivos de cambios sociolingüísticos, por citar algunos valiosos desarrollos teóricos actuales. En estas páginas, intentaremos recuperar algunos de esos avances para analizar la viabilidad en términos de regulación o intervenciones propositivas en las dinámicas de cambios sociolingüísticos.

2. El diseño sociolingüístico contemporáneo: una agenda global

La proclamación y la circulación de análisis, pronósticos, prioridades y metodologías de intervención en la historia de lenguas y sistemas de comunicación —a modo de mente global que puede diseñar una agenda de intervención— han estimulado el funcionamiento de una interacción reticular, abierta, fluctuante y virtual entre los hablantes, las comunidades y las instituciones sobre asuntos vinculados con la meta de establecer un multilingüismo plural. Nutren esta ficción de interdependencia muchas fuentes de conocimiento e información sobre la diversidad lingüística y la comunicación intercultural, las auténticas columnas sobre las que se edifican las políticas educativas, lingüísticas y culturales. Entre tales fuentes, podemos identificar publicaciones científicas, instrumentos normativos (Declaraciones, Tratados y Convenciones) y trabajos de orientación (reportes técnicos e indicadores). En todos los casos, se interpreta (cuando no se cuantifica) la diversidad lingüística y la comunicación intercultural, además se prevén principios armónicos de funcionalidad y status en las relaciones globales interlingüísticas y a la vez se proporciona a las instituciones gubernamentales un repertorio de contenidos, que deberían ayudar a las poblaciones originarias y comunidades minorizadas e implantar finalmente las nuevas reglas de la reorganización multicultural de la sociedad⁷⁹.

⁷⁹ Con independencia de las propuestas que formulan los científicos, son los mecanismos gubernamentales o multilaterales los que forjan el perfil ‘globalmente correcto’ de las políticas, los cuales —en nombre de las investigaciones y las discusiones teóricas— adoptan doctrinas, censuran malas prácticas, escuchan la voz de los excluidos, proponen estrategias, normatividades y metodologías de cambio deseable mediante acciones y campañas multilaterales.

¿De dónde surgen las orientaciones para actuar sobre el marco actual de hegemonías y jerarquías socioculturales? Instituciones multilaterales, por un lado, proponen metodologías de cambio relacionadas con tres parámetros principales de las políticas del lenguaje, como los derechos de las minorías y sectores minorizados, el reconocimiento de la diversidad lingüística y la entronización del pluralismo en la convivencia social (UNESCO, 2003). Y, por otro, un repertorio de discusiones que provienen tanto de bases comunitarias como de fuentes institucionales y académicas. Esta pauta de discusiones y/o preocupaciones constituyen la materia prima de los estándares globales en materia de desarrollo cultural y educativo. A modo de ejemplos claros, menciono solo las tres siguientes:

Pasado, presente y futuro de la etnodiversidad

Sintomáticamente, tanto las demandas de las comunidades minorizadas como también de las instituciones administradoras del lenguaje y la cultura, el postulado de que debe sustituirse el diseño sociolingüístico en que la diversidad lingüística y cultural representa un obstáculo para la integración social y se debe redireccionar hacia una concepción que la interpreta como un recurso del desarrollo humano solidario (Calvet, 2004).

En efecto, el análisis de los cambios que muestra la etnodiversidad contemporánea permite identificar tres dimensiones clave que se deben comprender mejor: primero, la funcionalidad marginal y la reproducción desterritorializada de las lenguas en los escenarios transnacionales actuales; segundo, la focalización preferente de las evaluaciones de política del lenguaje en torno a modelos, normas y acciones lingüísticas y culturales afirmativas, de supervivencia excepcional; y una tercera dimensión es la diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales (Muñoz, 1998^a).

El carácter excluyente de la identidad nacional, que es propio de la ideología nacionalista de los Estados-nación, ha propiciado la minorización de lenguas frente al idioma acuñado como lengua mayoritaria. La acelerada disminución de la proporción de hablantes monolingües de lenguas originarias refleja esa tendencia. Esta dinámica —conocida como ‘desplazamiento lingüístico’— es experimentada por la gran mayoría de las lenguas minoritarias del planeta.

Este proceso de minorización lingüística ha producido una suerte de presencia discontinua e informal de las lenguas que coexisten en los países latinoamericanos. De tal manera que la riqueza idiomática —además del potencial educativo y cultural que implica— no forma parte

del conocimiento que los ciudadanos latinoamericanos tienen de sus respectivas sociedades. Mucho menos, del panorama actual del continente.

La pérdida de lenguas es uno de los resultados de las jerarquías funcionales e ideológicas entre comunidades de hablantes que comparten un mismo país. Al igual que los rasgos estructurales, lenguas y dialectos pueden amenazar a pares sólo si compiten por la misma función. Las lenguas y dialectos que poseen funciones sociales y comunicativas separadas pueden coexistir en una relativa estabilidad, como sucedió con las lenguas europeas y las lenguas indígenas en los orígenes del proceso de explotación colonial. Las lenguas europeas se convirtieron en amenaza para las lenguas indígenas al comienzo de la organización colonial porque experimentaron un proceso de vernacularización, pero a la larga se configuraron como lenguas maternas concomitantes, aunque con formas reestructuradas.

El multidireccional fenómeno migratorio internacional

Por lo que respecta a las discusiones de diversidad y comunicación intercultural, podría afirmarse que uno de los más visibles costos de las corrientes migratorias se produce en las situaciones multilingües. Además de los aspectos éticos, laborales y educacionales, la migración constituye un espacio donde se pone en riesgo la conservación de las lenguas y otros rasgos culturales. Según Glazer (1993), en los EE.UU. los inmigrantes necesitan preservar sus jerarquías en el país de origen. La lengua y la religión parecen ser los principales recursos para representar su pertenencia a la comunidad de origen. Pero al mismo tiempo, los migrantes necesitan integrarse a la vida cotidiana y configurar su espacio en la sociedad estadounidense.

México y Estados Unidos afrontan el desafío de asumir la realidad de la inmigración creciente de los mexicanos y emprender de manera conjunta la construcción de una auténtica sociedad, en el marco de una integración multifacética. Uno de los factores más visibles de la integración binacional es que tanto la economía mexicana interactúa como la economía norteamericana interactúan para conformar tanto el fenómeno de la migración legal como la indocumentada (Fox & Rivera-Salgado 2004). En verdad, un mejor análisis de los costos y beneficios de la migración internacional demostraría que hay costos y beneficios para ambos países, que no son compartidos de manera equitativa.

Es en este sentido que el análisis de los migrantes mexicanos indígenas en Estados Unidos exige cada vez más una perspectiva binacional, multicultural e intergeneracional que haga referencia a los cambios globales, nacionales y locales. Uno de esos cambios es el hecho de que México

es una nación de migrantes, étnica, cultural y lingüísticamente diversa, cuyo destino está articulado con la economía y la cultura de los Estados Unidos.

Desarrollo educativo cultural y lingüísticamente pertinente

Educadores, funcionarios y dirigentes de movimientos sociales debaten si la educación sensitiva a la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones minorizadas gira en torno al derecho y al reconocimiento dentro del todo nacional y enfatizan la necesidad de un gran cambio ético, filosófico y programático en todo el continente, como lo sugirió el informe *Nuestra diversidad creativa* (UNESCO, 1997)⁸⁰.

Pero los cambios asociados a la diversidad lingüística y cultural no son motivados exclusivamente por los fenómenos transcomunitarios con orígenes históricos comunes, sino que también es determinado por decisiones emanadas de instituciones sociales y gubernamentales, principalmente, las que administran los recursos lingüísticos y comunicativos para efectos de servicios públicos. En efecto, las regulaciones e intervenciones institucionales son las que promueven o configuran el carácter multilingüe de algunos dominios sociales, tales como la educación escolar, la administración de servicios judiciales, comerciales y de consulta médico-paciente. Para ello, los administradores de la diversidad lingüística y cultural establecen instrumentos jurídicos y patrones de interacción y atención a usuarios que permitirían la expresión de todos los ciudadanos y el ejercicio del derecho de acceso al empleo e información en diferentes regiones culturales (Conseil Européen pour les Langues, 2006).

Aunque omitamos otras tantas relevantes discusiones contemporáneas sobre la diversidad lingüística y comunicación intercultural, podemos situarnos en una perspectiva evolutiva y preguntarnos si las transiciones, innovaciones lingüísticas, comunicativas y culturales siguen una o varias direcciones de cambio. También podemos agregar la interrogante ¿qué impacto y qué alcance tienen estas innovaciones en la reorganización so-

⁸⁰ El caso de la 'Educación intercultural bilingüe', que se ha convertido en la doctrina educativa más generalizada en nuestro continente, es un buen ejemplo de la necesidad de disponer de tecnicismos estables y claros. Al comienzo, esta educación abarcaba tres significados: política lingüística, metodología de enseñanza y enfoque pedagógico a partir de la lengua indígena. Las expectativas —tan grandes como la ambigüedad del concepto— han obligado a un "corrimiento" del significado hacia la creación de nuevas instituciones y materiales, que se harán cargo de producir resultados en los tres sentidos mencionados. Cf. Muñoz et al (2013).

ciocultural e interaccional de las sociedades contemporáneas? Desde una visión macrosociolingüística, los fenómenos contemporáneos del multiculturalismo y multilingüismo representan instancias evolutivas e innovadoras de la estructura y función de la diversidad lingüística y de la comunidad intercultural. Instancias que ponen al límite la potencia de las teorías que intentan explicar los cambios lingüísticos y comunicativos.

Las relaciones estructurales que configuran la organización y funcionamiento cultural y comunicativo de las sociedades no son del todo predecibles ni son completamente correlativas a factores materiales, como bien señalaron Joshua Fishman y Ofelia García (2011). En particular, el multilingüismo ha desarrollado relaciones asimétricas, inesperadas muchas veces, con respecto a la organización multicultural en las sociedades históricas y, en no pocas ocasiones, ha motivado separaciones y edificado fronteras entre comunidades lingüísticas convergentes, pertenecientes a la misma cultura.

In the real world, the unexpected often happens. The good die young, the dead come back to life, the weak survive, and the strong go down to defeat... Having just gone through a quarter century or more of ethnolinguistic triumphs over adversity the world over, we may be reminded that this is not and has not always and everywhere been the case. Furthermore, we may want to pause and reflect why such contrary-to-expectation occurrences come to pass. In essence, we are asking humanist and the social scientist in their midst whether they learn lessons from history. (Fishman y García, 2011: 3)⁸¹

En suma, la implicación principal y contemporánea de la compleja interrelación entre multiculturalismo y multilingüismo es la conformación incluyente y democrática de la complejidad lingüística y de los innovadores intercambios interculturales.

3. La búsqueda de un dispositivo que regule los cambios sociolingüísticos

⁸¹ *Trad. Libre:* En el mundo real, lo inesperado sucede a menudo. Los buenos mueren jóvenes, los muertos vuelven a la vida, los débiles sobreviven, y el fuerte experimenta la derrota ... Tras haber pasado por un cuarto de siglo o más de triunfos etnolingüísticos sobre la adversidad en todo el mundo, podemos recordar que esto no es y no siempre y en todas partes ha sido el caso. Por otra parte, es posible que desee hacer una pausa y reflexionar por qué tales ocurrencias, contrariamente a las expectativas, vienen a pasar. En esencia, estamos pidiendo humanista y el científico social en medio de ellos si se aprenden las lecciones de la historia. (Fishman y García, 2011: 3)

Una de las discusiones estratégicas de entrada en estos fenómenos contemporáneos es la orientación de los procesos evolutivos de las lenguas y de la comunicación. Queda implicada aquí una suerte de correlación entre la historia sociopolítica y las relaciones culturales globales y a las expectativas de cambio y evolución de la sociedad correspondiente, del modo como lo plantea Tosi para el caso de Italia:

The notion of “changing” about language and society in Italy may sound somewhat redundant. Societies always changing, every country is a laboratory of new social relations, and at any time a national community can provide an observatory of meaningful linguistic changes and variations. In what sense then can the national situation described in this book deserve the special distinction of a “changing Italy”? ... the last fifty years as a crucial period of a “changing Italy” as those years have witnessed new norms of interaction, solidarity and conflicts between the diverse groups of society [...], if we understand what important social and cultural changes helped to overcome old differences and to form new models of prestige. (Tosi, 2001: ix)⁸²

El vector evolutivo “modelo de prestigio”, en la propuesta de Tosi para el caso de Italia, denotaría la perspectiva de política de lenguaje desde la cual se juzgarían los cambios lingüísticos y comunicativos en ese país. De manera análoga, para el caso de México pudiera emplearse la noción de “política de reorganización multicultural y plurilingüística”, cuyas manifestaciones principales se concentrarían en las siguientes tres dimensiones sociolingüísticas, de las cuales emergerían nuevos patrones de interacciones comunicativas y prácticas discursivas en los diversos dominios de la sociedad mexicana:

Comunicación cotidiana en todos los dominios sociales	Diversos usos de todas las variedades lingüísticas disponibles para una comunidad de habla determinada, incluyendo prácticas de descrip-
--------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁸² **Trad. Libre:** La noción de "cambio" sobre el lenguaje y la sociedad en Italia puede parecer algo redundante. Las sociedades siempre cambiando, cada país es un laboratorio de nuevas relaciones sociales, y en cualquier momento una comunidad nacional pueden proporcionar un observatorio de los cambios lingüísticos significativos y variaciones. ¿En qué sentido puede entonces la situación nacional se describe en este libro merece la distinción especial de un "cambio de Italia"? ... Los últimos cincuenta años como un período crucial de un "cambio de Italia", esos años han sido testigos de nuevas normas de convivencia, la solidaridad y los conflictos entre los diversos grupos de la sociedad [...], si entendemos lo que ayudó a los cambios sociales y culturales importantes para superar viejas diferencias y formar nuevos modelos de prestigio. (Tosi, 2001: IX)

	ción y documentación del lenguaje
Lenguajes especiales en diversos sectores sociales	Transmisión por tradición o creación de repertorios comunicativos en diversos campos de actividad y redes sociales y de comunicación
Relaciones globales entre lenguas en las actividades socioculturales	Distribución del status, funcionalidad y estrategias de contacto entre: español/lenguas extranjeras en México y español / lenguas indígenas

Analíticamente, es necesario imaginar el tipo de unidad social donde se impondría el modelo de cambio lingüístico y comunicativo. Al respecto, cabe señalar que la comunidad de habla constituiría el marco funcional y demográfico más aceptado como referente de un modelo de multilingüismo real. Pero también cabe reconocer que no se dispone de una definición disciplinaria consensada sobre esta noción fundamental. En el campo de la lingüística en general se distingue entre *una comunidad lingüística*, que se singulariza porque un grupo humano habla una variedad específica de lengua⁸³ y *una comunidad de habla*, que se caracteriza por compartir redes de comunicación formal e informal, sobre la base de un consenso más o menos generalizado acerca de reglas de uso y transmisión de las diversas variedades lingüísticas disponibles para la comunidad. Una comunidad de habla puede ser una familia, un grupo de personas que acuden habitualmente a la misma escuela, trabajan en un mismo sitio, residen en un mismo barrio o una ciudad, como lo propuso Labov (1966). Pero también puede coincidir con una región o una nación (Gumperz, 1968).

En sociolingüística, se dispone al menos de tres propuestas teóricas que objetivan la estructura y el alcance demográfico de una comunidad de habla. Una de estas propuestas es el conocido modelo covariacionista de estratificación social de William Labov (1966). Otra es la propuesta de la red social como factor de normatividad (funcional y de diferenciación) de Leslie Milroy (1987). La tercera propuesta postula la categoría de 'dominio social' desde una perspectiva macrosociolingüística (Joshua Fishman, 1972). A pesar de considerables diferencias epistemológicas, las mencionadas propuestas convergen en reconocer el papel regulador de las situaciones e interacciones comunicativas (Gumperz, 1966), aspecto que las torna disponibles para la realización de microetnografías de los contextos e interactantes de prácticas comunicativas en cualquier dominio social.

⁸³ 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.

Los dominios sociales, en este marco disciplinario, remiten a unidades sociopolíticas de acción e intercambio comunicativo que cobijan un tipo diferenciado de actividades o trabajos y que son identificables de modo empírico por todos los miembros de una comunidad específica. Además, aluden a un modelo ecológico de espacios sociales diferenciados (Cf. Fishman, 1972; Spolsky, 2009).

Dominios	Descripciones
Familia	Regulaciones comunicativas y lingüísticas al interior de esta unidad social
Actividad laboral, trabajo	Regulaciones por ramas, mercados, lenguajes especiales
Comercio	Códigos, etiquetaciones y servicios lingüísticos
Educación escolar	Desarrollos conversacionales y académicos del lenguaje en instituciones y procesos de enseñanza y aprendizaje
Servicios públicos	Interacciones y documentación en Salud, Hacienda, Electricidad, Seguridad, Derechos humanos, transporte...
Gobierno	Funcionamiento comunicativo de instituciones centrales, regionales y locales
Religión	Funcionamiento comunicativo de iglesias y eventos religiosos
Recreación en espacios públicos	Prácticas comunicativas en cines, estadios, conciertos...
Fuerzas militares	Prácticas lingüísticas y comunicativas en las fuerzas armadas
Relaciones internacionales	Intercambios y servicios de lenguaje en organismos internacionales

En la perspectiva de postular una teoría de la regulación o gestión de la variabilidad lingüística y de la funcionalidad-jerarquización de los repertorios discursivos en las comunidades de habla, los dominios sociales —dentro de los respectivos espacios de interacción— generan una fuerza centrípeta para configurar de un modo específico las prácticas comunicativas y el uso de los repertorios de recursos lingüísticos y simbólicos. En cierto sentido, cada dominio social posee una o varias *configuraciones sociolingüísticas*, que forman parte de las prácticas identitarias que lo caracterizan (Muñoz *et al.*, 2010). Tiene una política específica del lenguaje, con algunas características internas, y otras, bajo influencia de fuerzas externas al dominio. Por esta razón —a modo de ejemplo— las regulaciones o gestiones de política del lenguaje en cualquier comunidad de habla están sólo parcialmente bajo el control de los hablantes, sea cual fuere su actividad o rol. En realidad, las reglas de uso, jerarquía y valorización de los idiomas están influenciadas por instituciones o grupos de la sociedad envolvente.

La obra de Weinreich, Labov y Herzog (*Op.cit.*) consolidó la extendida concepción de que los sistemas lingüísticos combinan su estructura-

bilidad con mecanismos de adaptación y evolución, que operan con reglas variables y movilidad de las normas, de acuerdo con los estratos socioeconómicos, estilos de habla y evaluaciones de los hablantes. Poco tiempo después, Howard Giles *et al.* (1973) plantean su teoría de la acomodación del habla (*Speech Accommodation Theory*), que critica algunos aspectos del paradigma laboviano (1966) y se enfoca en los procesos sociales cognitivos que expresan las percepciones individuales de los hablantes sobre el contexto y los comportamientos comunicativos. En esta teoría se intenta demostrar el valor y el potencial de ciertos conceptos y procesos psicosociales de convergencia y divergencia para comprender la dinámica de la diversidad de hablas en los contextos sociales.

Aun cuando se asuma que en el territorio simbólico de los dominios acontecen diferenciadamente los cambios sociolingüísticos, visibilizando las particularidades del multiculturalismo y plurilingüismo, hay que imaginar una organización o dispositivo que regule o administre los cambios. Spolsky (2009) propone el modelo de regulación (*management*) sustentado en tres componentes: prácticas, creencias acerca del lenguaje y regulaciones.

En estudios recientes sobre interculturalización de algunas universidades mexicanas, he propuesto un dispositivo sociolingüístico de regulación basado en cuatro componentes (Muñoz, 2013 y 2014):

1. Regulaciones lingüísticas y comunicativas explícitas
2. Reflexividad acerca de la diversidad lingüístico-cultural y la comunicación intercultural
3. Prácticas comunicativas y discursivas reales
4. Esfuerzos de reivindicación etnolingüística

Las regulaciones en materia de cambios sociolingüísticos se asocian parcialmente a la normatividad e instrumentos jurídicos, en la forma de reformas constitucionales, leyes generales, Declaraciones y decretos para el funcionamiento de instituciones públicas. Es el esfuerzo explícito y observable para actuar o controlar las prácticas y las creencias de los participantes en el dominio social. Al respecto, cabe preguntar ¿cuáles son las regulaciones multiculturales y plurilingüísticas que gobiernan los intercambios comunicativos?

Las actividades reflexivas o de racionalidad acerca del lenguaje, también llamadas ideologías lingüísticas y, más recientemente, reflexividad sociolingüística, tienen como referente temático las tres dimensiones sociolingüísticas mencionadas y determinan la dirección evaluativa de una política del lenguaje y de las regulaciones porque crean valores o estatus

atribuidos a los idiomas, variedades o rasgos, a los hablantes y a las propias comunidades.

Las prácticas lingüísticas y de comunicación son las conductas comunicativas observables de los universitarios y las opciones de uso, lo que las personas realmente hacen y dicen. Estas prácticas reflejan los rasgos lingüísticos de las variedades de lengua castellana que se usan en las diversas actividades universitarias y estas constituyen una política del lenguaje en el sentido de que son regulares y predecibles⁸⁴. En cierta forma, esta dimensión puede considerarse la *política del lenguaje real o de facto*, aunque los participantes muchas veces se rehúsen a admitirla.

El componente de orgullo consiste en un fenómeno psicosocial que combina la lealtad etnolingüística con una suerte de militancia o gestión etnopolítica. Los estudiantes indígenas actúan también respondiendo a su perfil etnolingüístico, como si fuera una determinación comunitaria.

En general, atendiendo a la naturaleza de los componentes mencionados, las direcciones de cambio sociolingüístico tienen 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, aun así deben elegir entre dialectos y estilos. Para entender la naturaleza de este proceso, se requiere de un tipo 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*.

La consecuencia de estos factores de una teoría de los cambios sociolingüísticos es que se deben encontrar caminos analíticos para explicar las elecciones y estrategias aplicadas por los hablantes individuales, a partir de patrones de reglas reconocidas y practicadas por su respectiva comunidad de habla.

4. En síntesis

⁸⁴ Como tales, presentan grandes dificultades para estudiarlas, debido al fenómeno de la paradoja del observador (Labov, 1972). Pero, a la vez, constituyen la meta de todo estudio sociolingüístico que trabaja con el enfoque de la etnografía del habla (Hymes, 1972).

¿Con qué teoría del cambio sociolingüístico contamos para las sociedades multilingües, en general? La cantidad de hablantes y del estatus 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 de la sociedad, así como del espacio social y demográfico multidimensional. De cualquier forma, una propuesta democrática deberá armonizar el desarrollo de competencias y repertorios comunicativos con la libertad y la integración propositiva de las minorías etnolingüísticas.

Aunque hayamos puesto el énfasis en las lenguas concurrentes en un territorio y también sobre la educación escolar e identidad, las implicaciones de un enfoque histórico y flexible de los cambios sociolingüísticos van mucho más allá de estas esferas. Las transiciones, nuevas contextualizaciones y relaciones culturales globales están presentes en nuestra vida cotidiana. En el mundo superdiverso del siglo XXI, los seres humanos viven sus vidas en más de un lugar, a menudo más allá de las fronteras regionales y nacionales. Este proceso reticular de apertura a menudo implica desarrollar vínculos existenciales significativos a más de un país de origen, rebasando completamente la correlación entre el espacio social-simbólico con el espacio geográfico, cuestionando supuestos muy arraigados sobre pertenencia, desarrollo y equidad.

Para comprender la dinámica de los transculturalismos y transnacionalismos se requiere un cambio analítico que exige repensar el nacionalismo metodológico o la expectativa de que la vida social toma forma lógica y automáticamente dentro de los ámbitos sociales de origen. Una perspectiva abierta, híbrida y diacrónica del uso de los idiomas debe promover la ruptura de las fronteras de la tradición material, que no es adecuada para describir las prácticas lingüísticas de los bilingües y multilingües. Además tiene la potencia de liberar a las diferentes modalidades de la complejidad de lenguas del imperio de las ideologías monolingües y monoglósicas. Esta situación nos lleva a imaginar nuevas formas de ser en la diversidad lingüística, a fin de que podamos actuar de manera diferente sobre el mundo.

Los debates globales sobre el multilingüismo contemporáneo tienden además a un compromiso de carácter vinculante. Promueven una perspectiva pluralista de inclusión en el diseño y ejecución de políticas de derechos lingüísticos y culturales, que implica un cambio en los protocolos de actuación de las instituciones públicas, al menos.

Es posible la política de “separados, pero iguales” para varios idiomas dentro de una sociedad? No está claro que una funcionalidad diferenciada de las lenguas indígenas impida valoraciones e ideologías sociales diferenciadas. Sigue, en consecuencia, en duda la posibilidad de que las

neocomunidades étnicas reorganicen su estructura plurilingüe mediante transiciones separadas, pero reconocidas socialmente.

Uno de los consensos que deriva de los debates académicos y sociales es que las representaciones sociolingüísticas manifestadas por los organismos multilaterales abandonan los viejos objetivos de protección y reconocimiento que caracterizaron a la Declaración de Derechos Humanos, de mediados del siglo XX. En la misma línea de reflexión, es dable considerar que las instituciones de las políticas de lenguas y culturas se proponen ir más allá de la documentación descriptiva de la diversidad lingüística y del multiculturalismo y difunden repertorios de temas y métodos institucionales para orientar, normar y desarrollar capacidades en los operadores directos de las políticas, a fin de intervenir efectiva y pluralmente en las tendencias de los fenómenos lingüísticos y comunicativos.

Referencias bibliográficas

- Bally, Charles (1950). *Linguistique générale et linguistique française*. Berna.
- Blommaert, Jan (2010). *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2007). Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and poliocentricity, en: *Journal of Multicultural Discourse*, vol. 2, N° 2, 115-130.
- Calvet, Louis-Jean (2004). Globalización, lenguas y políticas lingüísticas, en: *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Le Monde Diplomatique, Instituto chileno-francés, Edit. Aún creemos en los sueños, 39-54.
- Conseil Européen pour les Langues (2006). *Nancy Declaration. Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World*. Berlín, Conseil Européen pour les Langues and European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates.
- Coseriu, Eugenio (1973). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Fishman, Joshua (1972). Domains and the relationship between micro and macrosociolinguistics, en: John Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York, Holt/Rinehart and Winston Inc., 435-453.
- Fishman, Joshua y Ofelia García (2011). *Language and Ethnic Identity*, vol. 2: *The Success-Failure Continuum in Language and Ethnic Identity Efforts*, Oxford/Nueva York, Oxford University Press.
- Fox, Jonathan & Gaspar Rivera-Salgado (2004): *Reporte Especial del IRC Programa de las Américas. Construyendo sociedad civil entre migrantes indígenas*. Silver City,

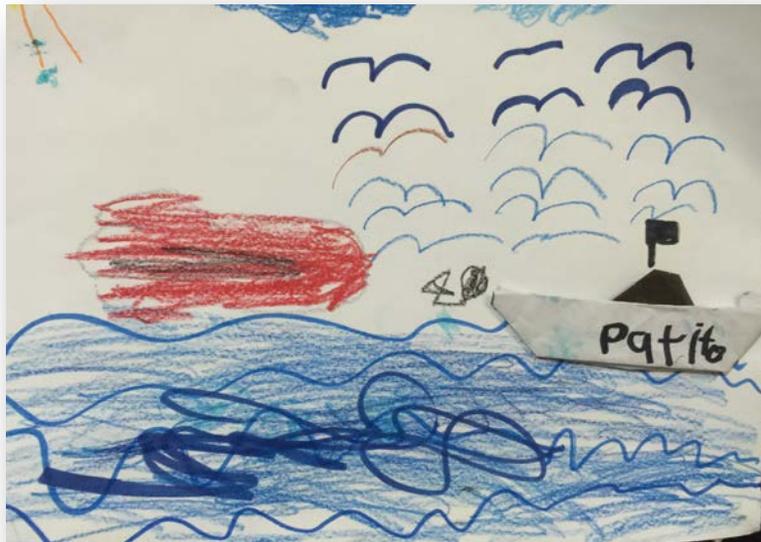
- NM: Interhemispheric Resource Center, octubre de 2004. http://www.Americaspolicy.org/reports/2004/sp_0410migrantes.html. Consultado agosto 2005.
- Giles, Howard, Donald M. Taylor y Richard Bourhis (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data, en *Language in Society*, vol. 2, N° 2, 177-192.
- Glazer, Nathan (1993). Is Assimilation Dead?, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, 1993, 122-36.
- Gumperz, John (1966). El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno, en Héctor Muñoz Cruz y Pedro Lewin (eds.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México/Oaxaca: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 33-48.
- Haugen, Einar (1987). *Blessing of Babel: Bilingualism and Language Planning: Problems and Pleasures*. Berlín/Nueva York/Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- Hockett, Charles (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Nueva York: Macmillan.
- Hymes, Dell (1972). Models of the interaction of language and social life, en John Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York/Chicago/San Francisco, Holt/Rinehart and Winston Inc., 35-71.
- Labov, William (1972). Some principles of linguistics methodology, en *Language in Society*, vol. 1, N° 1, 97-120.
- Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1965). On the mechanism of linguistic change, en: Charles W. Kreider (ed). *Monograph Series on Languages and Linguistics* 18, 91-114. Washington DC.
- Malmberg, Bertil (1945). *Système et méthode*. Lund
- Milroy, Leslie (1987). *Language and Social Networks*, 2ª ed., Oxford, Blackwell.
- Muñoz Cruz, Héctor y Elizabeth Santana (2010). *Configuraciones y reconfiguraciones. Impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. México: Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998a). 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, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°17, 31-50.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998). Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas, en: López, Luis E., & Ingrid Jung (Comp.). *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Ediciones Morata & Prociab-Andes y DSE, Madrid, 157-191.

- Muñoz Cruz, Héctor (2013). Gestión multicultural y plurilingüística de la Educación Superior, en: Muñoz Cruz, Héctor (Ed). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 75-104.
- Muñoz Cruz Héctor (2014). Deslindes sobre representaciones acerca de la etnodiversidad y la comunicación intercultural en escenarios educativos, en: Muñoz Cruz, Héctor (Ed). *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*. México: Gedisa editorial & Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 13-44.
- Paul, Hermann (1880). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle, Niemeyer. Fourth edition, 1909; fifth, 1920.
- Spolsky, Bernard (2009). *Language Management*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tosi, Arturo (2001). *Language and Society in a Changing Italy*. Frankfurt Lodge/Clevedon Hall/Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris: UNESCO Educación, documento de orientación.
- UNESCO (2007): News service: The President of Paraguay advocates equality among cultures http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=41074&URLDO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado 30 de octubre de 2007.
- Weinreich, Uriel & William Labov & Marvin I. Herzog (1968). Empirical foundations for a theory of language change, en: Lehmann, Winfred Philip and Yakov Malkiel (Eds). *Directions for Historical Linguistics: A Symposium*, Austin and London: University of Texas Press, 95-195.

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

DIMENSIÓN 2

INTERVENCIONES EDUCACIONALES INTERCULTURALES



POLÍTICA INTERCULTURAL Y LA FORMACIÓN DE CUADROS INDÍGENAS

PATRICIA MENA LEDESMA⁸⁵

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD OAXACA

Introducción

¿Cómo hacemos para que converjan diferentes perspectivas, ya se trate de la realidad y la ficción, la comprensión formal y la acción práctica, o un problema y su cura? (Keeney, 1994: 18).

Hoy en día, asistimos a múltiples encrucijadas y dilemas que se nos presentan en el mundo contemporáneo para comprender e intervenir en los problemas educativos de las sociedades en transformación. Las comunidades indígenas mexicanas —espacios socioculturales de esta investigación— no escapan a esta circunstancia de los tiempos actuales. Entre otros factores que dinamizan el clima educativo de las escuelas indígenas, se encuentra la filosofía y la política de la educación intercultural, cuyo origen es materia de permanente discusión, pero que ha logrado extenderse en los diferentes escenarios globales y latinoamericanos.

Con el tiempo, la educación intercultural ha sido íntimamente vinculada a modelos de las instituciones educativas para materializar el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y también a una potente corriente social que la establece como una de las concreciones de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

En México, las llamadas Universidades Interculturales (UI) representan nuevos escenarios en construcción y en cierta forma, de experimentación. Ante ello, los desafíos no son menores, si pensamos en las

⁸⁵ Pmenaledesma@yahoo.com.mx. El presente trabajo constituye una versión modificada y extractada de mi tesis de Doctorado (2011): *Las políticas interculturales en educación Superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas*, Programa Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, Universidad de Granada, España.

grandes distancias que hay entre el diseño de las políticas educativas y su implementación real en los contextos concretos. Como se sabe, la historia mexicana de la educación diseñada para atender a las poblaciones indígenas nos muestra numerosas coyunturas en las que los diversos niveles del desarrollo educativo no logran coincidir ni consolidar una salida oportuna ante demandas tan legítimas.

Sin duda alguna, a partir del discurso institucional la perspectiva de educación intercultural resultó la propuesta más recurrente y sobre la que se sostuvieron muchas de las gestiones para atender la educación de las comunidades indígenas en México. Instituciones gubernamentales como la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), entre otros, comulgan con las ideas y sugerencias emanadas de la perspectiva intercultural.

Una premisa inicial es que la interculturalidad como opción educativa todavía es un campo en construcción, en discusión, donde se disputan finalidades, contenidos, formas de relación con el entorno y se requieren otras investigaciones que aporten información sobre lo que está sucediendo en torno este fenómeno y sus actores; sin olvidar que también la interculturalidad es entendida como proyecto político y existen hasta planteamientos que la refieren como un modelo utópico de sociedad (Pérez & Paré, 2009).

No obstante, podemos advertir que en este debate inacabado en torno a las definiciones de la interculturalidad, el tema de la cultura ocupa un papel central y no por ello se ha abordado de manera desapasionada. Una de las mayores críticas a la propuesta intercultural, es su énfasis por atender los aspectos culturales de los grupos indígenas, y que en este afán, se ha caído en visiones esencializantes de la cultura, pues "...Significa poner el acento en la cultura como el factor determinante del comportamiento o del aprendizaje del alumnado....haciendo pasar por culturales problemas que en realidad son sociales, políticos, legales o económicos" (García & Schimpf, 2009: 277).

Este trabajo pretende analizar los vínculos estratégicos sobre los que se sostiene una política educativa y en ese camino, observar cómo diferentes actores construyen y resignifican las nociones de interculturalidad, con el propósito de analizar la experiencia de institucionalización de la política intercultural tomando dos casos específicos en México: la Univer-

sidad intercultural del Estado de México y la Universidad intercultural de Chiapas.

De políticas educativas y el Estado

En esta sección muestro la vinculación establecida entre las políticas educativas y la propuesta de educación intercultural diseñada para las poblaciones indígenas en México. Por ese motivo, inicio planteando aquellas discusiones relevantes que enlazan temas íntimamente ligados como los del Estado, el poder, el diseño de políticas educativas, el discurso, la identidad, entre otros.

A partir de las ideas de Shore & Wright (1997), la política es visualizada como un instrumento útil del poder para regular a la población. Así, en las instituciones como las llamadas universidades, agencias, escuelas, y corporaciones, la política está siendo la directriz que legitima las orientaciones y acciones a realizar sobre diversos ámbitos. “Nuestro argumento es que la política se ha vuelto una importante institución occidental y de gobierno internacional al mismo nivel que otros conceptos organizadores claves como la familia y la sociedad” (Shore & Wright, 1997: 6).

De manera complementaria, la sociología de la educación, por su lado, aprovecha la dimensión política de las reformas educativas y empieza a recuperarla para explicar las transformaciones en materia de educación; es decir, no sólo mostrar la forma, sino el por qué de los cambios en la educación.

Al tratar de escudriñar la operatividad de los cambios, se considera en primer lugar, el papel del Estado y su intervención en la producción y regulación de los discursos educativos, mismos que trascienden en la construcción de significados para legitimar y estructurar acciones; en segundo, analizar a los diferentes grupos y actores que participan en el interior del aparato del Estado, generando y negociando las políticas educativas (Bonal, 1998: 199).

Los planteamientos aquí expuestos requieren vincular, además, dos temas centrales en este apartado: el del discurso y el del Estado; entendido desde una visión menos estática de su funcionalidad, concebida sobre la base de una perspectiva más compleja y dinámica, entiendo a éste como un actor que legitima actividades y acciones, trascendiendo los imperativos de la clase dominante (como lo explicaban en sus inicios los marxistas clásicos), es decir, se expresa de formas variables. Inclusive llega a favorecer a la clase dominante, pero no necesariamente obedece a sus órdenes precisas (Levy, 2000: 55).

“La escolarización estatal fue surgiendo como una institución fundamental para la transmisión de las orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos asociados con la modernidad” (Popkewitz, 1994: 65).

Para ello, es necesario integrar a esta discusión el concepto de discurso. En el campo de la educación tenemos acceso a éste desde diferentes fuentes: la normatividad, los reglamentos, los decretos, las declaraciones de los funcionarios públicos y organismos internacionales, entre otros. El discurso se vislumbra así como una herramienta que permite que las formas, acciones y contenidos educativos planeados se institucionalicen y legitimen, pues todos ellos responden a valores de bienestar social. En este sentido, el discurso debe ser entendido no sólo como estructura lingüística generadora de significados, sino también como un fenómeno práctico, social y cultural:

El discurso no se reduce al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra toda una suerte de acciones, objetos, relaciones y otros medios a través de los cuales un concepto o sistema de conceptos es evocado o representado (Buenfil, 1990: 23).

Hoy en día es impensable separar Estado, gobierno y educación en cualquier sociedad. Los escenarios, las necesidades y los discursos han cambiado; por ejemplo, ahora se han integrado y vinculado nuevos valores a la educación, al menos de manera discursiva, como el desarrollo democrático de la sociedad, el desarrollo sustentable, la equidad de género, la construcción de ciudadanía entre otros. No obstante, las ideas de progreso y desarrollo permanecen como una constante, en tanto constituyen un valor central en los objetivos de muchas de las políticas educativas.

Las realidades latinoamericanas muestran claramente la función legitimadora que desempeñó el Estado al implementar políticas públicas de construcción nacional, perfilando las identidades nacionales, en aras de la modernización.

La historia de México muestra en qué medida la mayoría de las políticas implementadas por el Estado han dejado su sello particular; es decir, características específicas de los debates y temas del momento. Además, en cada nivel de las estructuras educativas hay filtros y depuraciones asentados en los diversos planos institucionales, proceso que se combina con los avances disciplinarios, la micropolítica regional, los movimientos sociales y otros factores externos (Buenfil, 2000: 69).

Desde las instituciones, en este caso la CGEIB, y sus funcionarios públicos, se generan políticas que proponen y tematizan discusiones o debates sobre determinada realidad. Éstas pueden plasmarse en los objetivos

institucionales, incluso en las tareas escolares debido a que su fuerza radica en que estas definiciones cobran significado para cualquier ciudadano debido a que se instalan dentro de la psicología popular (Bruner), el sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia y conocimiento relativos al mundo social, donde se describe el funcionamiento de los seres humanos y donde las instituciones culturales reflejan las creencias de sentido común sobre la conducta humana (Bruner, 2006). En principio, esta psicología popular constituye un instrumento cultural poderoso que funciona como sistema cognitivo, a través de las narrativas.

Asimismo, deberíamos de tomar en cuenta que en el proceso de instalación de las políticas puede suceder que los significados de los discursos sufran cambios o se tergiversen por completo. Desde el campo de la lingüística, recuérdese el concepto de ‘muerte de las lenguas’; los investigadores académicos y conocedores del tema aún debaten sobre el fenómeno para el caso de las lenguas indígenas. Sin embargo, los organismos internacionales emiten recomendaciones ante declaraciones como ésta; en cambio, algunas instituciones educativas y los propios maestros toman decisiones sobre las lenguas indígenas sin considerar que hace falta conocer bien las implicaciones que tienen estas decisiones; si no hay un conocimiento claro de las condiciones sociolingüísticas de las poblaciones por atender, resulta muy difícil recuperar aquellas lenguas en peligro de extinción. No obstante, para los sujetos implicados basta con las definiciones oficiales para emprender acciones de reproducción y mantenimiento lingüístico, en casos donde no es viable esta tarea.

Los trabajos científicos sobre política del lenguaje constituyen una oportunidad de aprender acerca del diseño y ejecución de las políticas, así como de la preparación de investigadores, hablantes y funcionarios. Sin embargo, considerando que los investigadores operan con la percepción de que los resultados de los estudios tienen un carácter objetivo y debido a que también los funcionarios operan con la lógica de la legitimidad, la conexión errática de las conceptualizaciones técnicas con las representaciones institucionales ponen en duda la eficacia de las políticas públicas, porque omiten las raíces sociales de los significados y las conductas de los hablantes. A estas miradas paralelas se agregan otras:

[...] 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 entendimiento motiva la adopción de premisas ambiguas-y a veces, erróneas- sobre el lenguaje el bilingüismo y las metodologías propositivas del cambio plurilingüístico, a partir de las cuales pueden establecerse normas y discursos [...] (Muñoz, 2010: 170).

Este intento por entender el rumbo que va tomando la implementación de las políticas no puede dejar de lado a los actores a quienes se dirigen, porque precisamente también esos “otros” son sujetos diversos y activos. Con esto quiero subrayar que la interacción entre las políticas y el gobierno no siempre es una acción pasiva, más bien está llena de intermediaciones, fragmentaciones y sobre todo de negociaciones.

Al hablar de la función orientadora de las políticas públicas en materia de educación, es importante señalar el papel central que han tenido los organismos internacionales y, sobre todo, el apoyo económico destinado a la implantación de la política intercultural hacia las poblaciones indígenas en América Latina. La doctrina del interculturalismo aparece en estos últimos años en el horizonte de los países latinoamericanos. Su presencia cobró notoria visibilidad debido a las reformas constitucionales y el respaldo de los organismos financieros y culturales internacionales. El empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras, ha sido definitivo para implementar la doctrina del interculturalismo en las reformas educativas a niveles continental y global.

Desde los organismos internacionales también suelen tomarse las decisiones que determinan hacia dónde canalizar los recursos económicos. Para ello, en el ámbito educativo han sido establecidos algunos criterios que comprenden desde la educación primaria hasta la educación superior, a su vez se aplican a la educación de mujeres y grupos indígenas minoritarios (Maldonado, 2005).

Esto sólo confirma el grado de intervención que tienen las agencias y los organismos internacionales como los principales gestores difusores de nuevas perspectivas, orientaciones y valores que regirán dentro de las políticas educativas de los países auspiciados. Por tanto, se convierten en los referentes e interlocutores de algunas organizaciones indígenas, subordinan el papel de los gobiernos y los actores sociales de los contextos específicos.

La implantación del discurso intercultural: de la etnicidad a las políticas educativas

La educación indígena es uno de los ámbitos más recurrentes donde se apela a la etnicidad como un valor en sí mismo. Lamentablemente, no implica que desde lo educativo se haya trazado un plan de acción exitoso. Sin duda, la etnicidad sigue siendo materia de atención para las instituciones educativas. Desgraciadamente, el carácter de éstas no siempre les permite generar investigaciones que expliquen y profundicen las gestiones

y acciones en torno al tratamiento de la diversidad. Aun así, son las principales importadoras y exportadoras de políticas educativas. Su mayor aportación radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema.

Ahora somos partícipes de un proceso inverso al que permitió la constitución moderna del Estado-nación. En efecto, constatamos la etnicización de lo nacional, sobre la base de una reconstitución o, al menos, de una búsqueda renovada de las raíces étnicas (Muñoz, 2002: 31).

En esta corriente de interculturalidad vuelven a enfatizarse y esencializarse las identidades. Dietz señala que, en oposición al éxito del multiculturalismo en la praxis social, profundizamos una idea estática de la cultura: hemos llegado al grado de asemejarnos cada vez más a la noción que la antropología había generado en el siglo XIX, a la cual pretendió superar a finales del siglo XX (Dietz & Mateos, 2001: 33). Una revisión a los planes y programas educativos en México, diseñados para las poblaciones indígenas, aporta una muestra de ello. Asimismo las acciones realizadas por grupos “independientes” en favor del “rescate y revaloración” de las culturas vuelven a evidenciar las influencias que, desde la antropología y la lingüística como disciplinas, explican las dinámicas sociales de las poblaciones indígenas.

Si analizamos la evolución del multiculturalismo desde sus orígenes, hasta su institucionalización, como una política de reconocimiento de la diferencia y de acción afirmativa, muestra la funcionalidad del concepto o, por lo menos, la imagen de lo cultural y lo identitario convertidos en armas del debate intelectual y político, que a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. En ese sentido, cabe preguntarse si las distintas culturas humanas, cuyas características e interrelaciones buscan definir y conocer para intervenir pedagógicamente, existen como entidades inmutables en su esencia, o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio.

Desde mi experiencia personal, en el campo de la formación indígena, las posibilidades de lograr erradicar y transformar estas concepciones son difíciles, ya que se han arraigado en las prácticas cotidianas de los maestros. En consecuencia, sólo son atendidas mediante acciones superficiales donde la folklorización de la cultura es lo central.

La cultura en su nivel más emblemático –lengua, vestimenta, danzas, artesanías– guía una noción de etnicidad (entre los maestros), usando la lengua indígena sólo como un puente para abordar los contenidos de los planes y programas o alfabetizar en lengua indígena en el sentido más estructural, el

levantamiento de altares en las escuelas el día de muertos (Coronado, 2002: 4).

En México, la defensa de los derechos culturales y el mantenimiento de las identidades étnicas abanderan muchos de los esfuerzos y recursos canalizados a las actuales políticas interculturales, observamos al Estado como un instrumento de poder que configura modelos de sociedad a través de las instituciones, en este caso educativas.

Ahora bien, es importante subrayar que no existe una aplicación lineal de dichas políticas; por el contrario, éstas toman un camino donde van filtrándose los significados a partir de las diferentes estructuras educativas. Un nivel definitorio lo constituyen los organismos internacionales, como el Banco Mundial, quienes han propuesto tratar pedagógicamente el multiculturalismo aportando recursos económicos a los gobiernos y atendiendo a los sectores vulnerables, como las mujeres y los grupos indígenas.

Los maestros indígenas han sido también una pieza clave en este engranaje, pues poseen, generan y reproducen ideologías e identidades en torno a la preservación de la cultura —centrada básicamente en los aspectos lingüísticos—, de tal forma que la identidad étnica la han convertido en un instrumento de lucha. Así, en esta propuesta de educación intercultural, ha sido puntualizada la defensa de la identidad étnica como un valor central, pero sin mucho análisis ni profundización de los conceptos de etnia y cultura, mismos que se ven reducidos en su dimensión descriptiva, esencialista, inmutable y estática.

Las plataformas oficiales: derechos humanos

El tema de la política intercultural cobra gran relevancia en el marco de una discusión mucho más amplia y es ésta la que se refiere a los derechos humanos, un ámbito en el que la intervención de los organismos internacionales también ha sido nodal. Si no revisamos este planteamiento, difícilmente podremos entender su inserción en los escenarios de los estados nacionales y su inclusión dentro de las luchas de los movimientos étnicos en Latinoamérica. Es decir, una fortaleza de los movimientos indígenas ha sido la visibilidad que han tenido sus demandas a nivel internacional, lo que ha permitido considerar a fondo la discusión en la agenda de los derechos humanos:

[...] la diversidad, hoy en día sus reivindicaciones se formulan en términos de los derechos modernos, tanto en países industrializados como periféricos; y los movimientos de los subordinados se apropian cada vez más de

los temas nacionales y globales [...]. En la medida en que la discusión y las definiciones se movían de los derechos universales individuales hacia el terreno de los derechos sociales y colectivos, que apuntan a crear las condiciones para que los miembros de las minorías subordinadas puedan realmente gozar de los derechos humanos básicos, se tornaban más complejos y controvertidos los debates mismos, ya que se ponían cada vez más en entredicho el concepto tradicional de Estado y las relaciones de poder existentes (Hamel, 1995: 11-13).

Durante la segunda mitad del siglo pasado, el reconocimiento de los derechos de las sociedades indígenas en el área de los derechos humanos sucede gracias a que se visibilizan nuevos interlocutores, ubicados sobre todo en el Tercer Mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los documentos posteriores perfilan un orden social que permite la realización de lo que se considera vida humana como tal y los momentos culminantes han sido la incorporación de estos derechos a las constituciones políticas de muchos Estado-nación (Krotz, 2004: 153).

Con ello lograron que se abriera el campo jurídico al pluralismo legal:

El desarrollo de una plataforma cada vez más sintética de demandas indígenas que lleva los reclamos específicos de las comunidades hacia expresiones más altas en el orden jurídico y en el orden político. Estas expresiones incluyen demandas de territorios como espacios de reproducción social y política, derecho al desarrollo étnico y cultural, condiciones de desarrollo económico autogestionario y plena participación en la economía nacional, establecimiento de un orden jurídico y político plural que garantice el cumplimiento y mantenimiento de las reivindicaciones anteriores (Iturralde, 1997: 82).

Bajo este panorama, es necesario detenernos en algunas consecuencias inesperadas y paradójicas que surgieron a raíz de la integración de los derechos indígenas en el escenario de los derechos humanos. Por un lado, se generó una especie de compulsión por intensificar los procesos de aculturación, recurriendo a campañas mediáticas y educativas, presiones diplomáticas, condicionamientos de apoyos económicos a los estados en aras de defender estos derechos, que en cierta forma prometen mejores relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas y la sociedad mayoritaria del territorio mexicano (Krotz, 2004: 7).

De hecho, las peticiones de los grupos indígenas en México han cobrado una presencia significativa en los últimos treinta años. Destacan organizaciones por la defensa de la tierra, la política, la cultura, recursos naturales, los derechos humanos, entre otros. En este ambiente han surgido nuevos sujetos, nuevas formas de organización y liderazgo y, sobre

todo, “nuevos discursos” (con añejos contenidos) que podrían tener impacto en el futuro (Martínez, 2002: 8).

En América Latina, la inclusión del orden legal indígena en el derecho positivo no se produjo desde una posición de igualdad y reconocimiento mutuo, sino a partir del sometimiento. Apenas algunas constituciones (Guatemala, Ecuador y Paraguay) asumen retroactivamente la pre-existencia de las sociedades indias respecto del Estado moderno, rescatando las normas y costumbres indígenas. Con todo, después de medio milenio de imposición jurídica, la realización plena de un pluralismo legal en América continúa siendo una utopía. Ni los modelos teóricos que existen en el pensamiento liberal, ni la práctica de la administración legal de los asuntos relacionados con las minorías han dado respuestas satisfactorias a la problemática del estado multinacional:

La creciente cantidad de instrumentos jurídicos y estándares internacionales, nacionales y regionales en relación con los asuntos lingüísticos, educativos y culturales reflejan la naturaleza reticular de la circulación global de concepciones, de valores y responsabilidades que las instituciones de políticas públicas adoptan legalmente para remediar la situación de las lenguas de las minorías y poblaciones originarias y para promover la reorganización multicultural y plurilingüe de la humanidad (Muñoz, 2010: 192).

Si nos detenemos a analizar las recomendaciones jurídicas de los organismos internacionales, descubrimos vínculos con los procesos de institucionalización de una política que, para mirar sus impactos en las poblaciones por atender, debe construir indicadores para evaluar el éxito o fracaso de las mismas. Indudablemente, esta perspectiva conduce a la generación de sistemas generales de evaluación para todos, lo que llamamos pruebas estandarizadas. Un asunto que hoy en día se cuestiona pensando en que atenta precisamente contra un respeto tan mencionado, como lo es la diversidad.

Las universidades interculturales

En México, en los últimos años y derivado de las plataformas de los derechos humanos, hemos sido testigos de acciones específicas dirigidas a la formación superior de las poblaciones indígenas; éstas se han traducido en la creación de nuevas instituciones. No por ello se generan planteamientos innovadores, más bien se mantienen ciertas constantes e ideales culturales y educativos de lo que se esperaría de los estudiantes a su paso por éstas. Nos referimos a las universidades interculturales, cuya proyección fue consolidar diez a nivel nacional, ubicadas en zonas de alta densi-

dad indígena, aunque el perfil de ingreso no se cierra exclusivamente a esta población, sino a toda persona interesada en trabajar por los pueblos indígenas (Schmelkes, 2004: 386).

Aceptada como política pública, la educación indígena en México hoy se vincula con la reforma educativa nacional. Durante el sexenio de V. Fox (2000-2006) se reforzó la idea de la participación de las comunidades indígenas, asunto que derivó, entre otras cosas, en generar y otorgar más poder a los actores regionales. Después de años de políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas, sobre todo en el nivel básico y sin mucho éxito, dado que casi no hay experiencias reportadas donde se mantenga un modelo de educación bilingüe durante todos los años de este nivel primario, se volvió la mirada hacia la educación superior, no a la formación de maestros, sino a la formación de jóvenes universitarios.

La atención educativa hacia las poblaciones indígenas, en el nivel de educación superior, no es un acontecimiento novedoso en México, pues recordemos que las experiencias en materia de educación indígenas datan de hace más de 30 años. Aún con todos estos antecedentes, se inaugura la primera de estas universidades interculturales en San Felipe del Progreso, Estado de México, en septiembre 2004, atendiendo en principio a jóvenes mazahuas, otomís, nahuas, tlahuicas y matlazincas.

Vale la pena señalar que son varias las circunstancias que se entrelazan para la creación de estas instituciones, de las cuales quiero señalar sólo algunas. Una de las más determinantes se refiere a las reformas constitucionales que han realizado casi todos los países en Latinoamérica. La coyuntura política en México con el tránsito del partido en el poder del PRI al PAN, gestó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, una instancia gubernamental que se planteó, entre otros, el reto de gestionar la formación superior de los estudiantes indígenas, atendiendo sectores con alto grado de marginación. A continuación esbozo algunos de los fundamentos en los que sostiene sus acciones.

No se sabe cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. El dato sobre condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa, y deja de preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero, estimamos que éstos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas.

No obstante, desde la simple declaración de las políticas educativas es muy difícil establecer que el sólo acceso a la escuela puede resolver la

historia de desigualdades y marginación históricamente experimentada por estas poblaciones:

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, patrones culturales, escolaridad de los padres, etcétera (Porter, 2006: 6).

Aunque esta experiencia de universidades interculturales es nueva en México, y por ello debemos considerarla como un proceso en construcción, se pueden vislumbrar las influencias de políticas indigenistas anteriores. A pesar de que ahora se agregue el tema de la competitividad de los recursos humanos calificados para el mundo globalizado, se mantiene la idea de formar estudiantes que intervendrán en el desarrollo de los pueblos y sus regiones, fomentarán la investigación sobre la lengua, la cultura indígena y se vincularán con el servicio a las comunidades.

También las universidades interculturales han definido algunos principios fundamentales:

Su misión: Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. Se trata de instituciones que ofrecen educación de alta calidad. Sus egresados podrán continuar estudiando u obtener empleo en cualquier sitio. Pero la orientación fundamental de las universidades es hacia la región, y lo que buscan es que sus egresados permanezcan o regresen a ella (SEP-CGEIB, 2006: 145).

Se reconoce que el perfil de ingreso de estos estudiantes está marcado por una historia académica poco sólida. Por ello, los criterios de selección no consideran el nivel académico como algo central; más bien cobra importancia la adscripción étnica y lingüística, la condición económica o el género. Partiendo de estas circunstancias, la universidad compensa estas carencias a través de una etapa inicial donde el estudiante desarrolla sus habilidades de expresión y comunicación en lengua escrita. Esta recomendación no es novedosa, más bien mantiene una continuidad con políticas anteriores, que por cierto no han tenido mucho éxito.

Otra fórmula declarada abiertamente se refiere al aprendizaje centrado en el estudiante, con carácter crítico, que impulse el desarrollo de habilidades del pensamiento. Estas situaciones conducen a concebir la idea de un currículo flexible y de un acompañamiento individual de los

estudiantes. Desde la CGEIB se propone una concepción de aprendizaje para los estudiantes de universidades interculturales.

Las universidades interculturales han establecido principios básicos del modelo educativo, uno de ellos afirma que el motor vital de la nueva institución será el impulso a la actividad de investigación en lengua, cultura y desarrollo regional.

La Universidad Intercultural emprenderá una importante labor de recuperación y difusión de la cultura y tradiciones que involucren a la comunidad en la que se ubica, con el fin de que sus integrantes vean reflejados sus conocimientos, filosofía, y creencias en estas actividades. De esta forma, a partir del conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y su inserción en la dinámica de la cultura nacional y global, se propiciará un diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana (SEP-CGEIB, 2006: 151):

El establecimiento de las mismas en las zonas de mayor concentración indígena es la razón de acercar la universidad a los grupos sociales con menos posibilidades de acceso. En la actualidad, estamos hablando ya de diez universidades interculturales públicas en todo el país que están atendiendo a aproximadamente 5000 estudiantes, de los cuales 80% es de origen indígena, y de este porcentaje 60% lo conforman las mujeres. Todos ellos se encuentran estudiando las carreras de Lengua y cultura, Desarrollo regional sustentable, Comunicación intercultural, Turismo alternativo y Animación intercultural. (Schmelkes, 2008: 14)

No obstante, en un artículo reciente, la propia S. Schmelkes (2008) reconoce que se han enfrentado a una serie de problemas, una vez que éstas han empezado a funcionar. Por un lado, debido a la precariedad económica de las familias de donde provienen los estudiantes, se registra una alta deserción escolar, ya que las becas no han sido suficientes. Otra situación que han enfrentado estas instituciones es la falta de profesores calificados y formados para este tipo de especificidades y que, además, quieran trabajar en estas universidades no siempre ubicadas en zonas urbanas. Recién con las primeras generaciones que han egresado, se ha presentado un problema previsible: ¿qué hacer después de egresar? pues no se asegura su empleo y permanencia en la región (como se había planeado) (Schmelkes, 2008: 40).

Pasemos a analizar de cerca ciertos aspectos en dos ejemplos concretos de universidades interculturales: las de San Felipe del Progreso y San Cristóbal de las Casas.

Encuentros y desencuentros entre las políticas interculturales y los actores sociales

Esta sección contiene datos testimoniales de las diversas articulaciones en torno a las políticas interculturales que he argumentado. Una primera articulación se refiere al Estado como rector y orientador en una serie de acciones e intencionalidades tendientes a la creación de estas universidades interculturales. Una segunda correlación está dada por la presencia de movimientos sociales que, a través de sus demandas, han vinculado sus expectativas de justicia social con la creación y consolidación de estas universidades. La tercera articulación se expresa a través del modelo pedagógico que estas instituciones han desarrollado desde sus propuestas formales y que, en la práctica, adoptan formas regionales. Finalmente, arribamos a una dimensión donde las políticas de interculturalidad han tenido una resonancia discursiva; me refiero a la racionalidad de los sujetos, aquellos participantes que desde sus espacios a través de sus testimonios se han apropiado, adoptado, re-significado, y cuestionado esta propuesta educativa.

De tal forma, que la primera articulación que mostraré se refiere al poder que las políticas ejercen hoy en día sobre los sectores, las tendencias, los valores, las actividades, los ideales sociales, que marcan y orientan acciones, las que en este caso se concretan en instituciones muy particulares como las universidades interculturales y que, además, se entrelazan con procesos políticos coyunturales a través de los cuales se legitiman y fortalecen.

Políticas interculturales desde el Estado

Las políticas educativas siempre han estado al amparo del Estado. Para el caso de las poblaciones indígenas en México, éste es un asunto que ha generado muchos esfuerzos y recursos, sin verse reflejado necesariamente en el mejoramiento educativo de estas poblaciones. Más bien diríase que buena parte de estas inversiones han impactado en los niveles institucionales, desde donde se gestan las ideas y normatividades en abstracto; es decir, gran parte de estos recursos se han derivado en gestionar y consolidar estructuras de decisión para alcanzar sus objetivos, una dimensión que también ha sido medular, aunque no suficiente. Una de las funcionarias encargadas de esta labor en el sexenio del presidente Fox señalaba en un documento al respecto:

Entonces, el gran cambio, yo resumiría es la creación de cuatro instituciones: primero, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la SEP, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas; la Unidad Especializada para la Atención de Asuntos Indígenas en la PGR, y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Estas son cuatro instituciones que se crean en esta administración, obviamente el Instituto de Lenguas Indígenas era un viejo anhelo. En este país, las lenguas indígenas no eran oficiales [...] hoy todas las lenguas indígenas tienen el carácter de oficial [...] ahorita vamos a ver el tema de las nuevas universidades interculturales [...] eso fue lo que hicimos desde la oficina de la presidencia [...] convocar al Congreso, a las secretarías a hacer las transformaciones. El programa que yo llamaría más importante del Gobierno federal, fue la apuesta al programa de infraestructura (Gálvez, 2005: 1).

Esta forma de atender los problemas educativos vuelve a presentar las mismas características y rutas que las acciones implementadas para la educación indígena a nivel básico en México. En primer lugar, se ha generado desde el Estado una normatividad para todas las universidades, contrario a una perspectiva de respeto a la diversidad. En segundo lugar, se ha dispuesto de una gran inversión para instalar estructuralmente las condiciones de universidad al crear lo que llamamos el sistema. Consolidar el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas de esta manera, recuerda las antiguas prácticas indigenistas mexicanas.

Como bien señalan Dietz (Dietz & Mateos, 2009), aún hoy el indigenismo, incluso en sus fases post- y/o neo-indigenistas, ha dejado sus huellas y sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Así, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001, se propuso construir una plataforma común que permitiera dimensionar y apuntalar la interculturalidad como concepto en construcción y como marco de referencia para atender la diversidad. Para el caso mexicano, la promoción, el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural se convierten en una de las banderas más importantes de esta política educativa, emanada de las declaraciones de la UNESCO y que se vio reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

De esta forma, desde las políticas y las instituciones que las gestionan, se sugiere y dirige la atención sobre qué sectores, sobre qué aspectos, qué líneas se trabajará. En consecuencia, entre muchas de las leyes emitidas por el Estado y para no desentonar con el concierto global, donde ningún Estado puede evadir su responsabilidad respecto a la defensa de los derechos de las minorías, en México en enero del 2004 se publica la Ley General de Desarrollo Social, que entre sus artículos establece:

Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condición de salud [...] para superar toda condición de discriminación y promover el desarrollo con equidad y respeto a las diferencias (CGEIB, 2009: 22).

Bajo las premisas del reconocimiento y respeto a la diversidad, del establecimiento de necesidades educativas para las poblaciones indígenas, se transitó del discurso normativo al nivel de la conformación del sistema. Una vez construida toda la plataforma de normatividad, de sustentos legales, teóricos, filosóficos, se abre paso a una etapa que empieza a gestar y darle concreción a estas políticas del Estado, dando origen a la constitución y administración del sistema de universidades interculturales: seleccionando los espacios geográficos, construyendo las instalaciones, asignando presupuestos, contratando al personal académico y administrativo. Precisamente en este nivel intervienen y participan actores con intereses y objetivos diversos, lo que genera que este proyecto se vea atravesado por procesos políticos y las inevitables relaciones de poder por las cuales también han transitado los pueblos indígenas. Por ejemplo, los asesores indígenas han reclamado que se respeten los perfiles indígenas como criterios centrales para ocupar los espacios de formación.

Así, las universidades interculturales florecen sobre un terreno fértil de disputas históricas entre indígenas y mestizos. A pesar de que, durante coyunturas políticas y acontecimientos que demandan atender las necesidades educativas, entre otras, puedan coincidir y dirimir sus diferencias en pro de solucionar estas demandas, recuperando la larga y dinámica trayectoria que en América Latina y en México ha dejado la institucionalización de la educación bilingüe.

Históricamente, la relación esquemática entre pueblos indígenas y el Estado, a través de las políticas públicas, ha sido desigual, en el sentido de que la toma de decisiones y la producción discursiva respecto a sus concepciones de desarrollo social no han tenido un papel central o, en el mejor de los casos, lo han tenido de forma muy limitada. En México, muchas de estas políticas han sido calificadas de asistencialistas, paternalistas, indigenistas, sobreponiendo el discurso dominante que contienen nociones acerca de la ciencia, la medicina, los conocimientos, la salud, la educación, entre otras definiciones. A pesar de la adjetivación de las políticas, lo cierto es que la mayoría de estas poblaciones continúan en situaciones de alta marginación y desigualdad social, asunto por demás preocupante, aunado a la presión que desde la globalización y la movilidad migratoria se ejerce sobre éstas:

Sigue la problemática de saber cómo puede ser superada su marginalización social y de qué manera sus culturas y sus capacidades pueden ser reconocidas y tenidas en cuenta en el proceso de desarrollo actual, incluso en el marco de la globalización. Hasta qué punto estas comunidades tienen acceso al desarrollo de sus propias capacidades de elección y prospección (Gutiérrez, 2008: 147).

Aún con la reserva de que se trata de instituciones creadas desde el Estado, y por tanto, operando con las conocidas lógicas institucionales, la posibilidad de, una vez más, tener presencia y voz en un asunto como el de la atención de la educación superior para las poblaciones indígenas, se constituye en una fortaleza más, sobre todo porque estos nuevos actores étnico-regionales, como los llama Dietz, se perfilan como una instancia de intermediación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz & Mateos, 2009: 5).

No obstante, es importante señalar que el tema de la problemática indígena en México no constituye un tema prioritario en la agenda política nacional. Pero, cuando se trata de elecciones políticas, suelen recuperarse sus demandas y los asuntos pendientes. Por ejemplo, en México, el partido oficial por muchos años (el PRI) mantiene una gran capacidad de convocatoria pues a través de integrar corporativamente a muchos sectores sociales, incluyendo a los indígenas, ha logrado instalarse en las estructuras políticas de muchas regiones indígenas.

No son desconocidos los procesos de inserción e integración de líderes e intelectuales indígenas al frente de instituciones gubernamentales destinadas a la atención de asuntos indígenas. Esta ubicación resulta estratégica en situaciones en que se requiere la participación y consulta de estos sectores, sobre todo en tiempos electorales. El caso de la Universidad Intercultural en San Felipe del Progreso muestra nítidamente cómo, aprovechando a líderes indígenas de los años setenta y declaraciones emanadas de luchas sociales de esa época, se logra instalar la Universidad.

“Para la década de los noventa del siglo XX, el movimiento indígena de la entidad se encontraba muy debilitado y será la revolución zapatista la que vuelva a “mover las aguas” indianistas de la entidad, lo que desemboca en la apertura del Consejo Estatal de Pueblos Indígenas del Estado de México, consolidando una relación permanente entre líderes indígenas y las élites gubernamentales mediante una oficina institucional del gobierno estatal. Los jefes supremos son voceros de los pueblos indígenas con estructura de gobierno estatal a través de la Secretaría de Desarrollo Social...Y así fue que...surge la universidad intercultural” (González Ortiz, 2017:43)

Veamos a continuación los dos casos.

Las coyunturas políticas en San Felipe del Progreso

Presento a continuación extractos de entrevistas que dan cuenta de las condiciones políticas que favorecieron la creación de la primera universidad intercultural en el Estado de México, en San Felipe del Progreso. Los informantes constituyen este sector de funcionarios públicos, no necesariamente indígenas, pero que apoyaron plenamente su instalación. En este grupo aparece un candidato a Presidente municipal en San Felipe del Progreso, que en aquella época figuraba como representante por el Partido de Acción Nacional (PAN), una integrante del patronato conformado para gestionar y apoyar la creación de dicha universidad; el director de educación del Estado de México y el regidor de educación del municipio de San Felipe del Progreso:

Debo comentarle que los espacios de educación superior para indígenas han sido una demanda ancestral de parte de las diferentes etnias del estado de México y del país entero, y en busca de estos espacios educativos para, pues, no solamente para indígenas pero, simplemente para abrirles oportunidades de educación a los jóvenes indígenas; tocamos muchas puertas desde hace muchos años, y debo comentarle que desde la época del presidente López Portillo hicimos una propuesta entorno a una universidad indígena.

Desafortunadamente no encontramos eco, después nos acercamos a los diferentes presidentes que sucedieron a López Portillo, eh, no encontramos eco, desafortunadamente nuestras demandas nunca, nunca fueron atendidas y en el año 2000, cuando el presidente Fox estuvo como candidato a la presidencia de la República lo invitamos al centro ceremonial Mazahua (E-GarSF, 2005).

El informante fue un candidato a ocupar la Presidencia municipal de San Felipe del Progreso. Es muy probable que haya habido voces que demandaban instituciones educativas en la región, inclusive la catalogaron como universidad indígena. Pero esta posibilidad sólo cobró fuerza al incluirse dentro de procesos políticos de elección nacional, cuando estas necesidades fueron canalizadas a través de la constitución de grupos específicos (como un patronato) y asignadas a actores centrales como la encargada de la CDI (Xóchitl Gálvez) y el secretario de educación, y desde luego se convirtieron en promesas de campaña como se explica en los testimonios a continuación:

En ese momento le solicitamos al presidente de la República espacios de educación superior para indígenas, y cuando él toma la palabra se compromete a crear estos espacios de educación superior [...] A raíz de ese compromiso y una vez que el otrora candidato llega a la Presidencia de la

República integramos un patronato, para darle seguimiento a este compromiso de campaña del presidente, eh, un patronato Pro-universidad Indígena, y bueno pues nuevamente tocamos todas las puertas, las del gobierno del estado, las del gobierno Federal, eh, y el presidente le dio instrucciones al secretario de educación, al Dr. Reyes Tamez a fin de que se atendiera esta demanda, en este asunto también involucramos a Xóchitl Gálvez y bueno se formó una mesa de diálogo en la que participó tanto la Secretaría de Educación del gobierno del estado, como la Secretaría de Educación del gobierno Federal, así como la coordinación de Educación Intercultural Bilingüe [...] (E-GarSF,2005).

Crear una Universidad Indígena justo aquí aprovechando que él (Fox) estuvo en Santa Ana Nichi que es la cuna Mazahua, y él dijo: si yo gano las elecciones, cuenten con la universidad, y aprovechando esa promesa de campaña, bueno, pues él gana, entonces nosotros nos constituimos como un patronato pro-universidad y a darle seguimiento y a darle participación a todo mundo para que surgiera la universidad (E-AI SF, 2005).

No obstante, el testimonio siguiente, de una autoridad del municipio de San Felipe, no le otorga ninguna participación a los grupos indígenas, simple y sencillamente asume que fue una decisión del candidato Fox la que permitió su creación: “Al parecer fue cuando Fox llegó a la región mazahua, no hubo organizaciones que participaran” (E-HiSF, 2005).

Los testimonios dan cuenta de la oportunidad que se abrió para los mazahuas, cuando el candidato presidencial, en su gira por el Estado de México, asiste a Santa Ana Nichi, el centro ceremonial mazahua creado en gestiones pasadas. De igual forma, se aprovecha la ocasión para externar y demandar una necesidad que durante sexenios pasados había estado presente sin mucho éxito. Digamos que para ambas partes, candidatos a puestos públicos y sectores sociales, la coyuntura política los benefició en sus objetivos y desde luego, dio legitimidad a la creación de una institución, con una especificidad orientada a las poblaciones indígenas; en este caso los mazahuas. Así, tenemos la primera universidad intercultural en México.

Coyunturas políticas chiapanecas

A la coyuntura política en Chiapas se anteponen con más claridad los sucesos de 1994, cuando el EZLN aparece en la escena nacional. En el escenario chiapaneco, las relaciones entre los indígenas y los mestizos muestran una historia de discriminación y marginación social hacia las poblaciones indígenas, una razón de peso para la aceptación de crear una

nueva institución de formación superior a favor de estos grupos. Veamos algunos testimonios:

Hasta donde yo sé, la universidad intercultural de Chiapas se gesta en un ambiente político de la demanda del Ejército Zapatista de Liberación [Nacional] después del 94, entonces se empieza a gestar una demanda para la atención de los pueblos indígenas; entonces se crea en el ambiente de que alumnos de procedencia indígena, igual de otras culturas, podemos hablar de cultura caxlana o mestiza, pues hay políticas en las diferentes universidades donde es muy restringido la entrada a estudiar en una universidad, es decir, el perfil de ingreso, es decir que tiene que hacer examen de admisión, de selección y muchos alumnos quedan afuera (E-DoSC, 2009).

Este testimonio recupera dos buenos argumentos en torno a la creación de la universidad. Primero, el movimiento zapatista como el detonador que permite su gestación. En segundo lugar, una de las razones más sólidas desde la CGEIB es la posibilidad de acceso a la universidad de los jóvenes indígenas, un sector con pocas posibilidades y oportunidades, sobre todo cuando los perfiles de ingreso los ubican en desventaja frente a otros sectores con mejores trayectorias académicas.

Los siguientes testimonios reconocen en la creación de estas universidades la intervención política del Estado y la necesidad, a su vez, de iniciar por la construcción del sistema; es decir, consolidar instituciones encargadas de ello como la CGEIB. Aunque este organismo no tiene la capacidad financiera, tiene entre sus funciones gestionar y establecer recomendaciones sobre la operatividad de las universidades. Además, se recupera otro de los argumentos más reiterados en el diseño de su creación: formar cuadros para el desarrollo de estas comunidades: “También por presiones el mismo gobierno de Fox se vio obligado a crear un área para la educación intercultural” (E-JoSC, 2009).

Bueno primero plantear que la creación de la universidad intercultural de Chiapas surge efectivamente como una propuesta de política educativa del gobierno del estado, pero que atiende fundamentalmente a la imperiosa necesidad de preparar y de formar cuadros profesionales de los diferentes grupos indígenas de la entidad. Al principio, cuando surge la universidad, y tendríamos que reconocer que efectivamente surgen por una decisión de política pública, que un poco yo establecería la diferencia que surgiera a partir de una demanda de las comunidades indígenas como se está planteando ahora (E-CaSC, 2009).

Habrán quienes definitivamente vean la instalación de estas universidades como un resultado de las políticas en turno. Haciendo una crítica y

cuestionándolos niveles de calidad, curiosamente este señalamiento proviene de un profesor indígena:

Simplemente yo diría que son decisiones políticas, es decir, entre más estudiantes tenemos es mejor para que llegue más paga; así funciona esto, el 50 % del presupuesto lo da el gobierno de estado y la otra mitad viene de México, queremos universidades, si para indígenas o no para indígenas, independientemente de eso queremos cosas de calidad, pero no se puede mantener la calidad, con esas políticas, en las que finalmente lo que cuenta son otros aspectos y no lo de la calidad (E-DoSC, 2009).

Las coyunturas políticas y de oportunidades han sido fundamentales para lograr instalar las universidades interculturales, en este caso la de San Felipe del Progreso y la de Chiapas. Sin embargo, si bien es cierto que desde las políticas educativas se determinan criterios y procedimientos generales para su funcionamiento y desarrollo, éstas no se aplican en automático; siempre estarán subordinadas por las decisiones políticas de las entidades donde se han instalado.

En recurrentes experiencias la acción política responde a las necesidades políticas de la propia acción, y no a los requerimientos de la esencia del problema educativo. No obstante, el discurso político-educativo es el factor de intermediación entre las intencionalidades y las prácticas asociadas a los campos problemáticos de la educación (Rincón, 2006: 58).

Es interesante esta consideración de intermediación, porque es precisamente en este proceso que se detonan las primeras reinterpretaciones de las intencionalidades que se emiten y se comunican a través de los dispositivos normativos. De tal forma que las intenciones y los propósitos que se atribuyen al discurso pueden tener alcances variables (Van Dijk, 2000: 30); por ejemplo, derivar en que estas universidades son instituciones sólo para indios.

Se supone que el proyecto educativo que nació en el 2005, tenía una orientación eminentemente para atender a los jóvenes, que a los jóvenes indígenas que nunca han tenido la oportunidad de ingresar a la educación superior, y en menor proporción, a jóvenes mestizos que de igual forma padecen situaciones de pobreza, ¿no? Desgraciadamente [...] sí, él no acepta que la universidad sea [donde] se atiendan a los jóvenes indígenas; él dice que la universidad es para todos y que ahí pueden entrar todos; inclusive, las autoridades de la universidad han, públicamente, en conversaciones han dicho que esa universidad no es para los indígenas, que esa es para todos, que estamos equivocados; sin embargo, la ley orgánica de la universidad sostiene que la universidad se creará para formar a jóvenes indígenas que valoren a sus pueblos y que tengan un sentido de alta responsabilidad

para el desarrollo de sus comunidades indígenas, pero sin embargo, esos preceptos lo hacen a un lado (E-BaSF, 2005).

Desde el ámbito político, las cuestiones educativas que requieren atención y solución se abordarán de manera pragmática e inmediata, aunque no necesariamente se resuelvan adecuadamente los problemas de la realidad educativa. La justificación de los fines se encuentra asociada a las intencionalidades políticas (Rincón, 2006: 59).

No es extraño entonces afirmar, como lo hace Shore, que:

Desde las universidades y las escuelas hasta las agencias públicas y grandes corporaciones, la política está siendo cada vez más codificada, publicitada por trabajadores [...] como la directriz que legitima y aún más motiva su comportamiento [...] Esta capacidad para estimular y encauzar actividades deriva mayormente de la objetivación de la política, aquel proceso a través del cual las políticas adquieren una existencia y legitimidad aparentemente tangible (Shore & Wright, 1997: 5).

Es cierto que la tradición educativa para poblaciones indígenas en México había estado concentrada en el nivel de educación básica, pero en 2001 se propusieron y abrieron nuevas perspectivas, nuevas miradas sobre viejos y añejos problemas. Esto no asegura que dichos asuntos hayan sido resueltos verdaderamente, pero las coyunturas políticas permiten explicar cómo se materializa lo que éstas pretenden. En México, un claro ejemplo fue la transición política del PRI al PAN, representado por Vicente Fox, este cambio permitió el arribo e institucionalización de la política intercultural en el nivel superior para las poblaciones indígenas.

Movilización social y la esperanza en la interculturalidad

La resonancia que han tenido los movimientos indígenas actuales y el apoyo de los organismos internacionales de solidaridad en pro de los pueblos originarios, ha generado concomitantemente un profundo interés, en tanto que objeto de estudio, de las dinámicas que ahí se presentan en torno a las cuestiones políticas, educativas y organizacionales. “La importancia que han adquirido, al menos virtualmente, las comunidades indígenas como fuente de enriquecimiento a la sociedad dentro de una perspectiva política y social [...] es de llamar la atención” (Gutiérrez, 2008: 113).

En torno a los movimientos sociales y su vinculación con la creación de estas Universidades, a la luz de los testimonios recopilados en estas instituciones, se pueden destacar otros aspectos que permiten entender el tipo de argumentación que los sujetos tejen. No obstante, como

afirma Dietz (2003), éstos son procesos que requieren de una mirada múltiple, entre diferentes niveles de análisis.

A continuación mostraré aquellas valoraciones en torno a la importancia de las universidades interculturales como espacios que permitirán la formación de cuadros preparados para potencializar el desarrollo de las comunidades indígenas. Un asunto en el que confluyen tanto los actores políticos como los actores indígenas y en el que los reclamos de justicia social son centrales.

Demandas de justicia social

Estos argumentos se refieren a la creación de instituciones educativas para los indígenas como un acto de justicia social. En ésta coinciden no sólo los discursos de los funcionarios públicos y directivos de estas instituciones, sino los propios líderes y población indígena en general:

La universidad mazahua, mejor dicho, eso sí ya estaba planteado, ¿no?, como universidad mazahua; el punto entonces, yo creo que esta universidad no puede ser un proceso coyuntural, o sea, atrás está todo el respaldo del movimiento indígena que lo apoyaba, pero no sólo eso; o sea, además del movimiento indígena, de la presión la historia que hicieron la coyuntura, están también los tiempos globales en la actualidad, también se prestaban o daban perfil a esta universidad distinta, pareciera que los tiempos de la globalización se está cuestionando fundamentalmente [...] y los tiempos actuales, digamos, postmodernos, más de todo el mundo globalizado, también permite de pronto la universidad intercultural [...] en este sentido, y eso también ayuda a la creación y fundación de una universidad, un modelo educativo de estas características ¿no?, y, en ese sentido, yo creo que son tres los caminos ¿no?: el camino de las demandas indígenas en el Estado de los setentas; un punto importante en 1994; de pronto la demanda de la educación también se vuelve central y, después con el cambio de gobierno, cuando llega Fox y sale Zedillo (E-FeSF, 2005).

[...] yo creo que el hecho de que se encuentra ya hoy en día la Universidad Intercultural del Estado de México, no ha sido un fenómeno que haya venido o una propuesta del gobierno estatal o gobierno federal, esto ha tenido un proceso en el cual son las mismas comunidades las que hemos venido pidiendo las autoridades tradicionales incluso las organizaciones que están insertas con el gobierno estatal y el gobierno federal, hemos pedido una educación, en un inicio, una educación indígena superior [...] entonces, nosotros hemos evolucionado igual de pedir una cosa completamente para pueblos originarios, pueblos indígenas, pues una cuestión de, queremos tener interlocutores, entonces ha evolucionado en el sentido de que no podemos quedarnos ahí dialogando entre nosotros, sino que que-

remos abrirnos y, en el aspecto de la equidad, la equidad no tan solo social, sino la equidad política, la toma de decisiones, la equidad económica, también tener acceso a los recursos federales y, bueno, es por eso que se crea la primera Universidad Intercultural del Estado de México, y a través de la recién creada Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, entonces consideramos que fue la gestión, la inercia de los propios pueblos, de algunos actores políticos que la retomaron y que en ese momento estaban cerca de algún candidato y que es como se fue armando esta propuesta; y a nosotros nos invitan porque definitivamente, pues hemos venido pidiendo y, además, porque también estamos formados dentro de la educación superior y porque podemos aportar significativamente este modelo, porque en sí, nos hemos conformado nosotros (E-MiSF, 2005).

Una tematización central de los movimientos étnicos apela al rescate de sus prácticas culturales, se trate de comunidad imaginada de parentesco, real o supuesta (Martínez, 2008: 71). Como el siguiente testimonio, muchos de éstos recurrirán a los aspectos culturales materiales que más han visibilizado a los grupos indígenas y sobre los cuales se ha construido una visión de lo que son:

[...] pues ahorita lo poquito que sé [de la UI] es que se están rescatando muchas cosas que ya [se] estaban dando por perdidas, eso a mí me da mucho gusto, porque no tenía la universidad este municipio, este es el primer año y este es lo que me agrada a mí que se está rescatando algunas cosas, supongamos lo de mazahua [...] es el vestuario, es el vestuario que a mí me encanta mucho, sí, yo creo la conoce ¿no?, cuál es, cómo la faja que tenemos aquí, que se lleva porque los he visto participar en obras, originario de lo que tenemos aquí en San Felipe del Progreso [...] es el vestuario, los chicos, han pasado [...], pero los he visto ya con esa ropa viendo lo original mazahua es lo que me agrada mucho verlos y están con lo de rescatar, no sé si es idioma o dialecto mazahua [...] los niños ya no tienen que ir hasta Atlacomulco, hasta Toluca, Ixtlahuaca porque no alcanza la economía, como padres, tengo a mis hijos, me da mucho gusto que aquí en este municipio ya haya universidad, porque antes no había [...] para algunos niños se quieren preparar y no podían por lo mismo, pero ahorita que tienen esta oportunidad, espero que lo aprovechen (E-MaSF, 2005).

La percepción de los propios indígenas pasa por el reconocimiento de la pérdida de sus tradiciones como el vestido y la lengua, son las mujeres las únicas que lo han mantenido y el hecho de que sea la propia universidad la que lo promueva a través de sus diversos eventos culturales, tiene un gran valor. Pero, no menos importante es el hecho de que la existencia de una universidad en el territorio mazahua, significa la posibilidad de que las poblaciones indígenas accedan a la educación superior, una demanda en la que confluyen también las autoridades. Este reconocimiento

del papel de la universidad en el rescate de aspectos culturales mazahuas, es totalmente cuestionada para algunos chiapanecos, donde precisamente estos aspectos se han mantenido y la universidad no debiera centrar sus actividades en esta dirección:

Lo están haciendo, pero yo diría que más que formarlos, para que sean ciudadanos con una concepción de la vida integral, y que entiendan su historia y su presente y su futuro, yo diría que están funcionando más como, los jóvenes se están formando con una enorme crisis de identidad, hay un proceso de renunciamiento a sus creencias, a sus valores, solo se estén generando como experiencias de notar públicamente la cultura material y no la cultura espiritual, entonces todo lo que sea observado, visible, eso se está exponiendo, se expone el traje, se expone la comida, pero como un asunto secundario en la universidad y en la normal y yo creo que en el fondo, lo que yo alcanzo a ver, es que las dos instituciones están cumpliendo una misión política que tiene que ver más como desactivar todo tipo de procesos de conciencia étnica en los jóvenes (E-BaSF, 2005)

El anhelo por conseguir condiciones de igualdad social, para las poblaciones indígenas, es una esperanza que se expresa ante la sólo existencia de las universidades interculturales, que entre sus características es haberlas instalado estratégicamente en zonas indígenas. Esta es la razón por la que muchos de estos estudiantes serán la primera generación de universitarios dentro de hogares indígenas. Digamos que este logro de obtener espacios específicos para dichas poblaciones, genera expectativas de igualdad y la esperanza de que sus cuadros activen el desarrollo de sus comunidades; veamos al respecto los siguientes testimonios: “[...] que los estudiantes se preparen para brindar servicios y resolver problemáticas de la región mazahua, que nos pudieran ayudar [...] que ellos pudieran descubrir y resolver necesidades” (E-HiSF, 2005).

En testimonios más elaborados, se puede observar la búsqueda porque las instituciones educativas resuelvan los problemas económicos de la región. Las universidades interculturales no podían ser la excepción, de tal forma que sus programas y carreras lograran vincular y atender las necesidades de desarrollo de las comunidades indígenas, un anhelo arraigado en muchas de las recomendaciones en materia de educación internacional y desde luego dentro de las políticas nacionales.

...que fueran carreras novedosas, que trajeran también desarrollo a la comunidad y fueran capaces de quedarse en la región, y fomentar un desarrollo, aparte del desarrollo ya en sentido de educación superior, aquí en la región, que también pudieran quedarse aquí y desarrollar trabajo aquí y traer un beneficio regional. Yo creo que esta universidad tiene que tener la misión de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo de sus

familias, es lo primero, es el primer impacto, es lo que se tiene que hacer y tiene que repercutir antes de irnos a lo que más se pretendería, al desarrollo nacional del país. Y la educación tiene que ser eso (E-AISF, 2005).

Apelar por el derecho igualitario a la educación de los jóvenes que no logran acceder a la universidad, sobre todo cuando se trata de sujetos marginados y tipificados socialmente por su condición de indígenas, forma parte de un recurso argumentativo que emana de las políticas, de las instituciones y desde luego de los actores, en este caso políticos en turno:

[...] los jóvenes preparatorianos indígenas son rechazados y no entran a las universidades públicas, aquí les damos prioridad a los jóvenes estudiantes indígenas en igualdad de circunstancias [...] que estos jóvenes sean líderes en sus comunidades y contribuyan a su propio desarrollo, a su desarrollo personal, al desarrollo de sus familias y al desarrollo de sus comunidades y al desarrollo pues, del estado y del país (E-GarSF, 2005).

En el caso de Chiapas, no es difícil pensar en este escenario como el emblema de los movimientos indígenas en Latinoamérica y toda la resonancia social que produce en su momento a nivel internacional, y entender que en este contexto se mantiene viva la memoria sobre el movimiento y las razones que le dieron origen. Éstas mismas han sido recuperadas por varios de los protagonistas que han gestionado e instalado esta universidad en Chiapas.

Desde luego que en muchos de los testimonios el deseo y anhelo porque estos grupos logren posicionarse en igualdad de condiciones, pero también diferenciándose respecto al resto de la sociedad, son constantes que aparecen, sin que esto signifique de ninguna manera suponer que la igualdad es condición suficiente para su integración igualitaria o su reconocimiento en un sentido amplio (Martínez, 2008: 78).

Los siguientes testimonios logran vincular el movimiento zapatista con la atención a demandas históricas, pero sobre todo, albergan la esperanza de que el establecimiento de estas instituciones específicas para los indígenas posibilite condiciones de igualdad social, una iniciativa por demás reiterada en un espacio pluricultural como San Cristóbal de las Casas:

Ahora ya hay igualdad, ya no hay diferencia y ese es el problema que había anteriormente, porque había desigualdad. [¿Creen que esta universidad va ayudar a que haya mejores condiciones para los indígenas?] ...yo creo que sí va haber diferencia porque esta escuela es especialmente para los indígenas, para que los ayude, para que no haya cambio y para que estén bien y para lo que ellos quiera se haga. Y, pues, yo digo, yo considero que sí va haber cambio con esa escuela (E-MaSC, 2009).

Además de la vinculación entre movimiento zapatista y la creación de la universidad intercultural, las relaciones que se han tejido a lo largo de la historia Chiapaneca entre indios y mestizos revela las tensiones que aún hoy en día se pueden palpar al considerar que las políticas educativas, anteriores al movimiento zapatista han favorecido a sectores sociales como los “caxlanes”(mestizos), en detrimento de los jóvenes indígenas al establecer filtros de selección como las pruebas estandarizadas.

Hasta ahorita tiene que ver con lo del 94, si no fuera por lo de 94 no hubiera cambio, porque entre más gente se fijara entrar aquí, pues aquí habría más violencia, porque lo tendrían que, por decir maltratar, a los indígenas, pero como ahora ya entró con lo del 94, ya se dieron cuenta de... ellos no pueden, hay más gente indígena que civilizadas y la civilización ya no puede entrar y, entonces, por ese cambio, ya hubo. Ahora ya hay igualdad, ya no hay diferencia y ese es el problema que había anteriormente, porque había desigualdad (E-MaSC, 2009).

Al reconocer el estatus educativo que guarda Chiapas, como uno de los tres estados mexicanos con los índices educativos más bajos, en comparación con los otros; al hacer suyo el proyecto de la universidad derivado de los movimientos sociales de 1994, los actores depositan en esta universidad la confianza de que el modelo educativo les pertenece y que es un espacio ganado por y para los indígenas:

Bueno, es un nuevo modelo que surgió a partir de las demandas sociales; Chiapas es uno de los estados que ocupa los últimos o primeros lugares, según como se lea, en acceso a la educación, o sea que una mayor parte de la población no tiene acceso y además a la que tiene acceso, la educación no es de calidad, sí [...] viene de un proceso histórico que tiene que ver con la relación entre culturas, de la cultura dominante con las etnias de Chiapas [...] la población indígena siempre ha estado mal económicamente, mal en sus servicios públicos, y eso se ha reflejado en levantamientos que ha habido, entonces el principal de ellos, que creo yo desde mi punto de vista que detona todo esto, todo este movimiento, pues es el movimiento zapatista, en el 94, y una de las demandas, precisamente del movimiento zapatista, es precisamente éste, el de la educación (E-JoSC, 2009).

Decía, líneas atrás, que la simple declaración por la igualdad social, la cual con justa razón sostienen los grupos indígenas, no ha sido suficiente para cubrir las expectativas que de justicia se plantearon, al apoyar la creación de estas universidades. Hace falta pensar en cómo logramos la equidad en la diferencia, cómo logramos condiciones materiales y dignas que permitan la existencia de estas poblaciones, históricamente en situación de desigualdad:

De las primeras pláticas que yo tuve con el Presidente(V. Fox) le decía: de qué nos sirve muchísimos programas, si la gente tiene que caminar por agua, no tiene energía eléctrica, el camino les queda a 20-25 kilómetros. Todavía cuando llegamos a este Gobierno había dos municipios, dos cabeceras municipales en Oaxaca sin acceso terrestre [...] estoy hablando de cabeceras de cuatro mil, cinco mil gentes [...] (E-XoSF, 2005).

En este sentido, coincido con Fidel Tubino cuando explica que la propuesta educativa de la educación bilingüe intercultural, considerando el caso peruano, no puede ni debe continuar minimizando la importancia que tienen las condiciones reales de la vida de sus usuarios y las expectativas y demandas que éstas generan. Para el caso mexicano podríamos decir que hay semejanzas al respecto. Por ello, una crítica del mismo autor señala que, el discurso intercultural de la educación bilingüe es un discurso culturalista abstraído de las condiciones políticas y socioeconómicas de sus usuarios (Tubino, 2004: 26).

En el mismo tono de Tubino, veamos a continuación el testimonio de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, que refleja las condiciones materiales en las que lograron terminar sus estudios:

Durante mi estancia en la universidad, he estado rentando, pero para mí fue muy difícil porque es uno de los factores que a través de ese factor nos decidimos salir de la universidad o mantenerse [...] de hecho, también, bueno, logré una beca PRONABES, entonces esa beca, me dediqué a pagar renta, pagar deudas para poder sacar la carrera y me decía uno de mis maestros o maestras que la beca era para “vestirme no era para hacer ciertos gastos”... lo que yo quiero es terminar la carrera, entonces para mantener, me tuve que abstener de ciertas cosas, tuve que priorizar la renta, priorizar la comida [...] esos 200 pesos o 300 pesos, con eso me quedaba quince, veinte días... tenía que distribuir, como ya le decía, en partecitas, como en 5 o 6 partes y de esas 6 partes, son mínimas, les tocaba, pero sí, fueron un poco difícil, y el transporte, pues desgraciadamente yo nunca pensé en colectivo, me dedicaba a caminar una hora en la tarde y una hora de regreso en la noche, a las nueve y media o diez de la noche salíamos a clases, y a esa hora salía, tomaba la mochila y me venía caminando, prácticamente dos horas diarias hacía para llegar a la universidad y así sucesivamente fui los cuatro años... aunque esté lloviendo, lloviznado, aunque esté haciendo frío, pero me tengo que venir [...], tenía una mochila más pequeña, lo único que hacía, por ejemplo, varios de los días de los cuatro años, tuve que enfrentar una gran lluvia, una lluvia fuerte, lo que hacía era quitarme el suéter y cubrir el material, y aunque me empapara de agua, pero yo llegaba en casa, pero mi material estaba muy bien, en estado, y para mí era lo importante (E-DaSC, 2009).

Este testimonio de una estudiante indígena nos expone las condiciones precarias de subsistencia de donde proviene la mayoría de los alumnos, pero también los cambios y nuevas condiciones a los que deben enfrentarse dado que desarrollaron sus estudios en las comunidades de origen y ahora deben trasladarse a vivir en las ciudades regionales, situación que les genera nuevos gastos económicos; las becas que se ofrecen a los estudiantes no son suficientes para cubrir las nuevas necesidades. Este proceso de cambio experimentado por las generaciones de jóvenes indígenas también constituye un momento de transición el cual no podemos analizar en toda su magnitud pues estos estudiantes conforman la primera generación con acceso a la universidad.

A estas condiciones socioeconómicas precarias, se le agregará el dominio de la lengua indígena como lengua materna, un aspecto a considerar pues en principio, el trayecto universitario requerirá de la lengua escrita en español como fuente y evidencia del saber académico, habilidades para los que no se capacita a los estudiantes de manera formal en los niveles básicos. A pesar de estas circunstancias adversas, es importante considerar lo significativo que resulta para los padres que sus hijos puedan acceder a estos niveles educativos, oportunidades que ellos no lograron:

No encuentro palabras qué decirle, pero si me da mucho gusto de que mi hija esté ahí porque yo no tuve estudio, yo sinceramente no tuve estudio y, simplemente, yo nada más solo trabajo y [...]pero con el estudio no, y yo le doy gracias a mis hijas de que estén estudiando porque no todos llegan a esa carrera, por[que] hay muchos que llegan a medio camino y después ya no estudian y así, eso es lo que yo quería, que tuvieran estudio alguien de mis hijos, porque yo no tuve estudios [...] me dio mucho gusto que terminó porque hay muchos que quedan de la mitad, que hicimos un esfuerzo, aunque, aunque, como le digo a mi hija, yo, a veces le digo yo, que a veces no alcanza el gasto... (E-PfSC, 2009).

Bajo esta perspectiva, los grupos indígenas fueron considerados poblaciones en situación de pobreza y, por tanto, fueron objeto de políticas orientadas al desarrollo y la asistencia social. Desde otro enfoque, más actual, los indígenas son considerados como sujetos de derecho y participación política; así, las obligaciones y escenarios para los Estados cambian (Didou & Remedi, 2009: 37). Esta transformación abrió las esperanzas de los grupos indígenas, quienes desde años atrás han estado pugnando porque sus voces y sus expectativas sean escuchadas y consideradas en las acciones que demandan por parte del Estado. Éste a su vez ha sabido aprovechar y cooptar dichos clamores para fortalecerse y posicionarse políticamente en los momentos coyunturales.

¿De qué trata el modelo de universidades interculturales?

Una vez que el nivel de las políticas ha logrado instalar la relevancia de atender la educación superior de los grupos indígenas a través del establecimiento de las universidades interculturales, como la de SEP y la UNICH, arribamos al nivel de la constitución del sistema, concretamente de las UI. Este nivel de reciente creación presenta algunos problemas porque en esta estructura participa otra diversidad de personas: los funcionarios públicos, la burocracia que debe administrar el sistema, los docentes, los alumnos, sin descuidar el diseño de los planes y programas, los materiales, entre otros; todo aquello que le da concreción y sentido a la universidad intercultural. A esta diversidad hay que agregar a los actores indígenas que se han integrado a estas nuevas instituciones, en algunos casos, reproduciendo antiguas prácticas indigenistas. Sin embargo, su posicionamiento étnico presenta nuevas facetas.

Ahora que estas universidades se han institucionalizado, que se han diseñado los modelos pedagógicos, se vislumbra una tensión porque cada grupo intenta que su visión y perspectiva de desarrollo educativo prevalezca. Éste es un problema que subyace a todas las instituciones académicas, sobre todo en lo que corresponde al entendimiento y comprensión de los fines por parte de todos los involucrados:

La disputa es en relación al poder que tienen ciertos grupos para imponer una cultura, subalternizar a los demás [...] Por eso, la forma que adquiere esta disputa está mediada en gran medida por la capacidad de control que tengan esos grupos del aparato estatal (Martínez, 2008: 74).

Estas disputas o tensiones aparecen en cuanto se tienen que traducir en acciones concretas las disposiciones e ideales plasmados en los documentos normativos, donde los fines aparentemente definidos comienzan a discutirse y a redefinirse.

Vinculación comunitaria

Si nos acercamos a los fines de las universidades interculturales encontramos que están claramente expresados en sus documentos normativos. Éstas tienen como objetivos diseñar propuestas educativas pertinentes a las necesidades locales y a los reclamos identitarios de los grupos indígenas. No obstante, una de las innovaciones y, desde luego, retos se refiere al tipo de construcción del conocimiento que en ellas se está gestando; tal vez se requiera de más tiempo y de otros instrumentos analíticos para dar cuenta de ello, una dimensión que no pretendo abordar en este

trabajo. Sin embargo, experiencias como la de G. Dietz en la Universidad Intercultural en Veracruz nos demuestran que en estos espacios se están generando cauces innovadores para diversificar el conocimiento “universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos...este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, genera nuevos espacios de empoderamiento (Dietz & Mateos, 2009: 12).

Lo que realmente aparece en la normatividad de las instituciones, en los discursos de los profesores y de los propios estudiantes, es la comunidad indígena como centro de atención, objeto de análisis y campo problemático por resolver. La vinculación de las universidades con las comunidades está tomando causas aún por descubrir.

Veamos algunos testimonios de los propios involucrados en los trabajos de la universidad, ambos maestros, el primero de San Cristóbal de las Casas, el segundo de San Felipe del Progreso:

[...] ahora en la carrera que se crea acá, justamente es trabajar con la comunidad, ahí hay un eje muy importante que se llama Vinculación con la comunidad, este eje tiene que ver justamente con la identidad de los pueblos originarios, específicamente porque en las comunidades no solamente la lengua es su identidad, también tiene que ver con su cosmogonía, es decir, cómo se crea su mundo también y cómo ve el mundo construido, su cosmovisión, pero eso no estaba contemplado, ahora, en esta propuesta que se hace desde la universidad intercultural, justamente [hay que] rescatar esto, trabajar con ellos, en una serie de materias, iniciamos con una que se llama Prácticas de vinculación con la comunidad, tipo para conocer primero la comunidad, luego vamos a hacer un diagnóstico, después del diagnóstico un plan estratégico, eso es lo ideal pues, pero es complicado [...], yo creo que la universidad lo tiene claro, y también a mí me queda claro; su visión de la universidad es justamente rescatar, digamos, esta diversidad cultural que tiene Chiapas (E-DoSC, 2009).

Los profesores de estas universidades tienen claridad de este gran vínculo, al menos en su definición se entiende que un trabajo central de la universidad será descubrir, describir y seleccionar problemáticas comunitarias donde los estudiantes intervendrán de manera directa. Si recuperamos las acciones de la escuela rural mexicana, veremos que estos anhelos se mantienen en los discursos de los directivos, de las autoridades, en los padres de familia, los propios estudiantes hablan de su experiencia respecto a la vinculación.

Recuperando la historia de la formación de jóvenes indígenas en México, pensemos en las misiones culturales de los años veinte, volvemos

a encontrar esta intención de vinculación entre el proyecto institucional y las necesidades de las comunidades de origen. Aunque es un poco prematuro vislumbrar el impacto de las acciones emprendidas entre universidad y comunidad, es importante señalar que esta estrategia de vinculación es un componente central del modelo de universidades interculturales y sobre el cual giran expectativas, lo mismo de profesores que de estudiantes, en cada uno de los testimonios anteriores está presente. Ahora bien, si observamos con cuidado los testimonios, ¿a qué se remite el concepto de vinculación?, refiere a esa mirada y reconocimiento del origen, de la búsqueda por definir la identidad, por reconocer y objetivar los elementos culturales que los definen, una tarea en la que la universidad se compromete a través de sus diversas actividades y acciones de sensibilización sobre estos temas.

Por otro lado, un asunto más tangible de estas universidades es el que se refiere a la misma presencia cuantitativa de la población indígena en ellas. Me refiero desde luego a la cobertura para atender a la población de origen indígena, que sigue siendo otra de las especificidades que le dan sentido a estas universidades.

Las estadísticas indican con claridad la presencia explícita de jóvenes indígenas con acceso a la educación superior, un dato que no aparece en las universidades públicas en México. Lo que a su vez nos señala los grandes retos y pendientes de la universidad en este país, para atender un asunto tan vigente y generalizado como lo es la diversidad, sobre todo cuando las reformas educativas en materia de educación superior, han incluido en su repertorio discursivo la equidad, inclusión y pertinencia.

Los datos cuantitativos expresan y visibilizan por primera vez la presencia de los jóvenes indígenas. En el caso de la universidad en San Felipe del Progreso, la población mazahua duplica la de los no indígenas. Para ambos casos, la asistencia de las mujeres supera a la de los hombres, lo que nos revela el impacto de las recomendaciones internacionales de incluir a las mujeres como un sector preferencial.

Abordaré ahora otra de las perspectivas contenidas dentro de los fines de las universidades interculturales. Me refiero a la canalización de esfuerzos por el trabajo de rescate cultural y de justicia social para las poblaciones indígenas.

La universidad y los anhelos de rescate cultural y de la identidad

No es de extrañar que la lengua y la cultura aparezcan como los elementos que condensan el trabajo por realizar dentro de las universida-

des; otro de los temas más recurrentes, si miramos la historia de la formación indígena. Lo que sí marca una diferencia respecto a las experiencias pasadas es el reconocimiento de la diversidad como una condición natural de las sociedades contemporáneas y la necesidad de aprender a convivir con ella.

Su columna vertebral tiene que ser el trabajo con las lenguas y la cultura locales. Entonces lengua y cultura es como, digamos, algo que caracteriza, es un sello. Efectivamente, en todas las universidades interculturales creadas con acuerdo CGEIB está la Licenciatura de Lengua y Cultura [...] La universidad puede ser un ejemplo, un modelo o puede iniciar un proceso en el que la diversidad cultural de Chiapas se demuestre que puede convivir [...] se quiere que la universidad sea un laboratorio de demostración de que sí se puede convivir en la diferencia cultural, en la multiculturalidad (E-AnSC, 2009).

Su visión de la universidad es justamente rescatar, digamos, esta diversidad cultural que tiene Chiapas, eso me queda claro y yo creo que también los profes, o sea, les queda claro (E-DoSC, 2009).

Si bien es cierto que ambos conceptos, lengua y cultura, serán objetivos recurrentes por atender en cada una de las universidades interculturales a través de sus programas, también hay que reconocer que cada una de estas definiciones contiene ámbitos y funcionalidades diferentes. Por ejemplo, el uso de la lengua mazahua, en el Estado de México, ha perdido espacios de interacción y se ha mantenido sólo en ámbitos familiares, no así el caso de las lenguas mayas de Chiapas; eso significa que el trabajo con estos idiomas debiera tener un tratamiento de enseñanza diferenciado. Por otro lado, las prácticas culturales en ambas regiones se han mantenido, transformado, resignificado e hibridizado. Estas consideraciones tendrían que atenderse de manera más cuidadosa durante el trabajo con los estudiantes y no plantearse como un paquete que puede abordarse y analizarse al mismo tiempo y de igual manera. Los propios estudiantes descubren esta complejidad:

[...] que nos estemos enfocando en lo que es el rescate de nuestra cultura [...] todo esto, pero siento que conforme he visto los estudios y todo eso nos, básicamente, si nos estamos enfocando en que es eso, pero también mezclarnos en una fusión de lo que es, investigando lo que es nuestra cultura y a la vez complementarlo con lo que es el mundo actual y todos los problemas que acontece y pues sí, es interesante (E-AbSF, 2005).

La declaración y definición sobre la interculturalidad traducida como la posibilidad de diálogo entre culturas será una constante permanente en los discursos, sobre todo de los funcionarios y autoridades educativas:

La universidad intercultural es un espacio que aspira a crear un diálogo entre las diferentes culturas que sin avasallamientos rescatemos las culturas ancestrales, las culturas tradicionales, las lenguas maternas, y que de igual a igual generemos un espacio para retomar toda esa sabiduría de las culturas originales (E-GarSF,2005).

No obstante, proponer el diálogo entre culturas no es un ejercicio sencillo, cuando estamos hablando de sociedades donde la desigualdad ha sido una constante, cuando nuestros diálogos e interacciones están marcados por las relaciones de poder y la descalificación del otro, incluso el desconocimiento y subordinación de los idiomas, ha generado reconstruir historias de discriminación y conquista. Precisamente, una de las tareas incluidas en las políticas interculturales se refiere a las acciones afirmativas en respuesta a estas situaciones históricas.

Otras actividades centrales en el modelo educativo de estas universidades se refieren a rescatar y retomar la sabiduría de las culturas originales en un mundo cada vez más lejano, ajeno y poco sensible sobre estos temas, por parte de la sociedad nacional. En este nivel hay divergencias entre visiones que aseguran trabajar en los aspectos culturales como punto de partida y de llegada como un objetivo central de la universidad.

Pero también escucharemos opiniones que no comparten esta perspectiva, ya que consideran que las culturas originarias, incluyendo el idioma, son el punto de partida para acceder a otros mundos:

Contrario a esta posición de que ha planteado de que la globalización ha hecho mucho daño a las culturas indígenas, nosotros decimos, espérense, espérense, nosotros sí creemos que nuestros niños tzotziles, que nuestros niños tzeltales, los choles, los tojolabales se tienen que comunicar [...] con los niños suecos [...] con una diferencia: que si el niño tzotzil se quiere comunicar con el sueco está obligado a aprender el sueco, pero si el niño sueco se quiere comunicar con el niño tzotzil, está obligado a aprender el tzotzil. Lo que significa que tenemos que pensar en una estrategia tecnológica de empezar a diseñar programas [software], en nuestros idiomas originales, pensar en un sistema de cómputo en tzotzil [...], es decir, no estamos de acuerdo en la subordinación lingüística de ninguna nación [...]. Y a lo mejor eso atiende a la lógica que nuestros investigadores indígenas tengan que escribir en su lengua [...], nosotros decimos, bueno, tenemos que aprender a defender nuestra propia identidad cultural (E-CaSC, 2009).

Es un hecho que la lengua constituye una mediación fundamental y simbólica en todos los seres humanos; a través de ella construimos nuestras nociones del entorno. Sin embargo, no podemos ignorar que algunas versiones del mundo pueden estar viciadas por distorsiones, arrogancias, inadecuaciones y tentaciones de poder (Díaz, 2009: 68). Seguramente nin-

guna interpretación del mundo está fuera de estas arbitrariedades, en ese sentido me atrevo a señalar que a través del gran esfuerzo invertido normativamente en los aspectos lingüísticos, priorizados por las políticas interculturales, difícilmente se pueden revertir los procesos de desplazamiento y subordinación de las lenguas indígenas frente al español.

Esto nos plantea retos más allá de la simple noción de uso y reconocimiento de una lengua que, en el caso de las lenguas indígenas, han sido históricamente discriminadas. Estas condiciones debieran tenerse en cuenta en el momento de planear los procesos de enseñanza aprendizaje de las mismas, dado que es una dimensión compleja y que generalmente ha sido atendida de manera tradicional.

Los testimonios y observaciones de las clases de enseñanza de las lenguas indígenas, en San Cristóbal de las Casas y San Felipe del Progreso, muestran la imperiosa necesidad de que los asesores comprendan de mejor manera las tareas implicadas en la enseñanza de idiomas minorizados, cuando no son las lenguas maternas de los estudiantes. En la idea de alcanzar niveles de entendimiento comunicativo más que aprender a describir los sistemas lingüísticos.

Otro nivel involucrado en la enseñanza de las lenguas está vinculado con la perspectiva de reflexión y actitudes lingüísticas desarrolladas por todos los seres humanos y expresadas a través de juicios valorativos. Pero si hablamos de sujetos históricamente discriminados, estos fenómenos y racionalidades ideológicas juegan un papel determinante en las posibilidades de fomento, aprendizaje y revaloración lingüística, dado que las experiencias negativas cobran importancia respecto al mantenimiento, el desplazamiento o la reproducción de las mismas, como lo muestra el siguiente testimonio:

Cuando va creciendo un niño, una niña, le van enseñando el español, ya no importa el tzeltal, el tzotzil o el chol, sienten que el único camino que hay es hablar español [...] según lo que yo veo es que eso es lo que nos han inculcado en las escuelas, en la primaria, en la secundaria [...] por ejemplo, en la secundaria, en vez de fortalecer el tzeltal, están metiendo inglés, y no terminamos de aprender bien el español, yo cuando estudie en una escuela, según bilingüe, a mí me forzaron a hablar el español [...] no me castigaron, pero no me contestaban el tzeltal cuando hablaba, entonces me vi obligado a hablar el español, y cuando no lo puedo pronunciar bien me están riendo a mí, entonces pues esa es la realidad (E-Ma2SC, 2009).

Los conflictos lingüísticos y de discriminación social han generado opiniones sobre las lenguas vinculadas precisamente a esas experiencias, no es de extrañar que se asuma la subordinación como grupo indígena frente al mestizo precisamente por dominar su lengua de origen, una acti-

tud que la universidad se esfuerza por revertir promoviendo actitudes de lealtad lingüística.

A su vez, la historia de las políticas educativas en México dejó su huella al legitimar la perspectiva de homogeneización nacional, lo que definió el uso y funcionalidad de las lenguas (indígenas-español), colocando a las lenguas indígenas en un status de poco prestigio social.

Aunque no represente una posición novedosa como estrategia metodológica, la perspectiva sobre la universidad como espacio de investigación de las culturas indígenas es otro de los objetivos por atender en estas instituciones. En principio, este acercamiento, observación e interpretación de las problemáticas comunitarias deberá partir de una mirada *emic*, es decir, que los mismos indígenas realicen investigación sobre sus propias problemáticas y realidades:

En la Universidad Autónoma de Chiapas, hacen trabajo indígena sobre los problemas de las culturas indígenas, pero lo hacen desde la visión desde fuera, de decir “yo sujeto investigador que llega de fuera”. Ahora tenemos la oportunidad de que la universidad intercultural está formando jóvenes, no solamente profesionistas, sino cuadros de investigadores que estaremos apostando [a] que en un futuro no lejano se puedan incorporar a la propia universidad (E-CaSC, 2009).

Un punto en desacuerdo con la visión de universidad intercultural, exclusiva para los indígenas, proviene de los actores funcionarios en la estructura educativa. Su posición es que estas instituciones no deben cumplir la función de segregar, aislar y crear élites indígenas. Al contrario, ellos invitan a mirar estas instituciones como espacios donde la diversidad de culturas confluyan y puedan coexistir, pero, sobre todo, donde lo indígena sobreviva ante la globalización:

El asunto es que nuestra institución no es excluyente, es incluyente, no es un ghetto; es decir, no es sólo para indígenas, la universidad intercultural es eso, es un espacio abierto a todos los estudiantes (E-GarSF, 2005).

Los funcionarios públicos, generalmente mestizos, responsables de las políticas y al frente de las instituciones de educación superior, mantienen una posición más abierta sobre quiénes están en posibilidad de acceder y hacer suyo el proyecto de universidad intercultural:

Hicimos una propuesta, primero que fuera sobre el sentido intercultural, que no fuese indígena, por eso no fue una universidad indígena, que pudiera estar abierto a cualquier alumno interesado en este tipo de situaciones, lo indígena nosotros lo consideramos como la riqueza de la diversidad, el punto clave es la diversidad y es el elemento para nosotros base, cimiento para trabajar la diversidad y la otra, la parte de la interculturali-

dad, pues en el sentido de poder trabajar al mismo nivel que cualquier otra cultura y hablarnos de tú, superar incluso el concepto de tolerancia ¿no? [...] lo indígena es lo nuestro, es donde tenemos que poner el énfasis, pero para brincar al otro, para reconocer al otro, para hablar con el otro en la misma circunstancia, no ponernos encima del otro como pudiera ser el caso de una posición radical indígena (E-GuiSF, 2005).

Este punto resulta muy sensible y álgido, pues evidentemente los actores indígenas consideran que la creación de estas nuevas universidades son instituciones ganadas para el sector indígena y, en ese sentido, asumen que los que debieran decidir, dirigir y marcar las pautas tendrían que ser ellos, pues se ve como un acto de justicia social el hecho de que el Estado haya institucionalizado la formación de estudiantes de origen indígena.

Sin embargo, el anuncio de creación de estas instituciones, con estas características y en estos contextos dio origen a una serie de representaciones por parte de los diferentes sectores involucrados, lo que genera tensiones entre indígenas y mestizos.

Los siguientes testimonios nos muestran que la propia experiencia de convertirse en estudiantes universitarios les ha marcado la vida, por el solo hecho de haber sido parte del día a día en esta institución. Un trabajo significativo de la universidad ha sido colocar en el centro de las discusiones el tema de la identidad, el reconocimiento y orgullo de sus orígenes indígenas. Con todo lo cuestionable que podría ser el hecho de trabajar sólo con políticas de fortalecimiento cultural e identitario, o las llamadas políticas de acciones afirmativas, este impacto podría considerarse como una aportación del modelo intercultural, puesto que reconocer que la universidad ha generado procesos de identificación y recuperación de prácticas culturales de sus comunidades aparece como una constante. Cabe recordar que estamos hablando de escenarios donde lo indígena ha sido discriminado, invisibilizado o estigmatizado. Lo mismo para Chiapas que para el Estado de México, el reconocimiento y presencia de lo indígena cobra nuevos sentidos, sobre todo para los jóvenes, un sector que incluso también ha vivido la experiencia de la discriminación.

Y veo que esta universidad, desde esa vez, como que empezó a despertar más alumnos, empezó a conocer más, quiénes son, de por dónde son, por qué hacen eso, y qué actividades realizan, cuáles son las fiestas que se realizan en tal región, en tal comunidad, en tal municipio, y eso preguntaba ahí, poco a poco se iban ubicando todos los alumnos, entonces sí es cierto, entonces me identifico, yo soy, sí es cierto, sí hacen altares, y ese es uno de los [...]. Esta universidad fortaleció, digamos [...], abrió un camino en donde nosotros [...] presenta tu identidad, presenta tu lengua que

hablas, que hay dentro de tu cultura, tu lengua y ese es uno de los que fortaleció la universidad (E-esSC, 2009).

A las poblaciones de jóvenes les toca afrontar procesos vertiginosos de cambio social, la migración ha hecho su labor, en el caso de los indígenas las transiciones les plantean dilemas que les exige atender por un lado, las innovaciones de un mundo moderno cada vez más cerca de sus contextos comunitarios (como las comunicaciones tecnológicas), y por otro volver la mirada a sus raíces, a reencontrarse y valorar aspectos culturales conservados por las generaciones pasadas.

Conclusiones

El camino por demás sinuoso y multifacético que toma la institucionalización de las políticas interculturales en México es una cuestión que debiéramos seguir indagando en torno a sus implicaciones y potencialidades, en busca de una adecuada comprensión de los procesos educativos y en consecuencia, aportar mejores intervenciones para atender las necesidades educativas e históricas de las comunidades indígenas. La temática constituye un campo de investigación donde muchas preguntas quedan por contestar, este trabajo da cuenta sólo de algunos aspectos.

Particularmente en México, el camino de institucionalización de la política educativa intercultural, durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), muestra de manera nítida el papel central del aparato oficial tanto en la gestión escolar como en la administración del sistema educacional en la instalación de la diversidad lingüística y cultural como recurso y fin de los procesos formadores de docentes y de estudiantes. Las derivaciones y los cauces que han tomado tales procesos se explican en esta investigación a partir de las circunstancias contextuales, relacionales e históricas en cada una de las instituciones de educación superior. En este trabajo solo tomé dos casos: la primera Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso, y la de San Cristóbal de las Casas en Chiapas.

Consecuencia de lo anterior es que tanto el diseño como la aplicación de la educación escolar intercultural son elementos subordinados a las acciones del Estado, visto como un instrumento de poder que configura modelos de sociedad a través de las instituciones, en este caso educativas; resulta evidente su capacidad para regular voluntades y valores, legitimando significados mediante disposiciones en materia de cultura, derechos lingüísticos, etc. expresadas en documentos normativos. No obstante, vimos que en su capacidad para definir las rutas y orientaciones a seguir, no existe una aplicación lineal de dichas políticas; por el contrario,

éstas toman un camino donde van filtrándose los significados a partir de las diferentes estructuras educativas.

También los discursos educativos siguen rutas distintas, si tenemos en cuenta los diversos grupos que participan y a los que van dirigidas. En el caso mexicano, la intersección con otros sectores —llamémosles movimientos sociales— fortaleció el surgimiento y la consolidación de instituciones educativas. Por ejemplo, en la Universidad Intercultural del Estado de México, actores indígenas lograron establecer la primera universidad intercultural en el 2003. La propuesta educativa interpeló no sólo al Estado, sino a una sociedad donde la presencia indígena se había integrado de manera acelerada a la ciudad de México, generando transformaciones culturales en las comunidades indígenas. Por ello, en uno de sus principales objetivos se planteó el rescate de la identidad sociocultural de los grupos indígenas, misión que se ha convertido en un estandarte con el cual pretenden posicionarlos en situación de igualdad en la sociedad nacional.

El desarrollo que ha logrado la institucionalización de la política intercultural en México no puede explicarse sin los marcos y las disposiciones internacionales y nacionales que en materia de derechos humanos, lingüísticos y culturales han definido las prioridades para las sociedades indígenas. De estas plataformas emergió el principal apoyo para que los Estados Latinoamericanos transformaran sus constituciones y legislaturas. Este nivel conforma uno de los primeros engranajes a través de los cuales son emitidas valoraciones y principios, se destaca a los grupos sociales por atender, además de marcar y establecer los objetivos por alcanzar. Por esta razón, la idea de presentarlas cobró relevancia ya que en estos documentos encontramos el sentido de crear y establecer universidades interculturales en México, con el fin de garantizar el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas, bajo el argumento de la igualdad de oportunidades, una de las principales recomendaciones. Sobre esta base se justificó la creación de nuevas instituciones de educación superior en las regiones indígenas.

Hablar de coyunturas y oportunidades que se han aprovechado para que una política educativa se consolide en México aconseja mirar hacia la historia de la educación escolar indígena, particularmente en la tarea de formar cuadros que atenderían a estas poblaciones. Es así que podemos localizar aquellos senderos recorridos bajo diferentes representaciones, ideas y principios, pero con metas y objetivos que vuelven a repetirse. Así, en este trabajo he planteado de manera general esta trayectoria y de forma más específica en el estudio y análisis de dos casos ejemplares de universidades interculturales, las confrontaciones y desafíos para los actores socia-

les y políticos que tienen como punto de convergencia la educación indígena en México.

Delinear esta historia permitió mirar un largo camino de ensayos en los que se repiten propuestas, a veces con ciertas variaciones, pero siempre asumiendo y apostando por el cambio a través de la formación de recursos humanos, donde los profesores indígenas han sido los principales protagonistas, y donde muchos de los esfuerzos han hecho énfasis en la recuperación de las lenguas y culturas indígenas. En ese sentido, considero que la propuesta de universidades interculturales aparece de manera innovadora, pero en su diseño y propuesta educativa vuelven a aparecer caminos ensayados, lo que nos permite afirmar que estamos tratando de resolver problemáticas históricas en contextos aún más complejos, pero con antiguos dispositivos que han demostrado sus limitaciones.

Como modelo educativo en estas universidades, resulta indudable que la vinculación comunitaria aparece como el eje central que marcará el rumbo de muchas de las actividades al interior de estas instituciones. Este objetivo que parece innovador, lo encontramos a lo largo de la historia de las políticas educativas dirigidas a los indígenas. Ahora, el modelo de vinculación de estas universidades integra nuevas discusiones epistemológicas sobre el conocimiento, y sobre aspectos metodológicos de acceso y participación con la comunidad. Además, el marco legislativo de los derechos humanos constituye un pilar fundamental para generar procesos de empoderamiento de los estudiantes indígenas.

Los resultados del trabajo me permiten señalar que no solo se requiere de una política pública orientada a satisfacer necesidades de acceso educativo a nivel superior en esta población indígena, sino proporcionar los medios y las maneras para que logren mantenerse en mejores condiciones y garantizar su permanencia, egreso e inserción en el mercado laboral, perspectivas que este trabajo no pudo observar. Otro aspecto a discutir es cuál es el perfil del profesional que debe formar a los alumnos que asisten a las universidades interculturales. Es decir, cuando se piensa en un modelo educativo, hay que pensar también en la población que recibirá atención en dicho sistema escolar y lo que se requiere para preparar a profesionales que tendrán un escenario de desempeño laboral en estas universidades que plantean otros modelos, otras formas de relación con el conocimiento, otras formas de interacción entre maestros y estudiantes.

Las diversas investigaciones en el campo de la educación intercultural señalan que el concepto de lo intercultural se ha convertido en un concepto polisémico y polémico, tal vez el nuevo ropaje del proyecto del mestizaje. ¿Acaso lo intercultural tiene que ver sólo con lo indígena? Desde luego, hace falta integrar nuevos conceptos y redefinir otros para explicar

la problemática de las poblaciones indígenas, tales como el de clase social, etnia, igualdad, dignidad, Estado-nación, entre otras.

Las universidades interculturales tienen frente así formar sujetos, ciudadanos diferentes ¿Será posible?, contestar a esta pregunta nos obliga a conocer y entender de mejor manera en qué consiste la propuesta educativa y pedagógica de la interculturalidad; como un nuevo modelo, requiere tiempo y seguimiento de los procesos reales que se están gestando ahí. Sin embargo, no son las únicas instituciones responsables de esta meta, hace falta posicionar el discurso de la interculturalidad dentro de las universidades tradicionales públicas y privadas; porque sabemos que las transformaciones hacia sociedades más armónicas, justas y democráticas no es tarea de un grupo social o de un tipo de universidades.

Referencias bibliográficas

- Bonal, Xavier (1998) La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. Recuperado 8. septiembre 2010, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073004059.pdf>
- Bruner J., S. (2006). *Actos de significado, más allá de revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial S. A., 7ª Edición.
- Buenfil, R. N. (1990). Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano. México: Documento DIE 35, Departamento de Investigaciones Educativas-IPN.
- Buenfil, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, N°2, México: 55-92.
- CGEIB (2009). Antología digital de textos sobre educación intercultural y bilingüe CD 1 y 2. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Coronado, M. (2002). Nociones de la etnicidad en la formación docente. México: UPN, Ms.
- Díaz Cruz, R. (2009). Formas de hablar, Estilos de razonar. Sobre algunas variedades de la razón arrogante. *Relaciones*, XXX.
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablo Editores.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada /San Diego: Ms.

- Dietz, G., & Mateos C, L. S. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, Coordinación General de Educación.
- Dietz, G., & Mateos C, L. S. (2009). *El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones de la educación intercultural. Educación intercultural en América latina. Memorias horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, CONACYT, PyV
- Gálvez, Xóchitl (2005). Informe de CDI, 6 de julio 2005, Documento Ms.
- García, M., & Schimpf, I. (2009). Miradas cruzadas: confluencias y divergencias entre los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad, en: I. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Veracruz: Universidad Veracruzana, 247-296.
- González Ortíz, Felipe (2017). Procesos Sociales y Educación. La Universidad Intercultural del Estado de México. En González González, Floriberto et.al. (Coords.). *La Gestión de la Educación Superior Intercultural en México. Retos y Perspectivas de las Universidades Interculturales*. Universidad Autónoma de Guerrero, El Colegio de Guerrero A.C., Ed. Trinchera, México, 33-64.
- Gutiérrez Martínez, D. (2008). *Etnicidad, creencias y desarrollo: una reflexión socio-histórica sobre las políticas de desarrollo en los pueblos indígenas. Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*, siglo XXI, México.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, año 5. Núm. 10, México.
- Iturralde Guerrero, D. (1997). Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas. *Revista Alteridades* (14), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Antropología.
- Keeney, B. P. (1994). *Estética del cambio*. Paidós: Barcelona-México.
- Krotz, E. (2004). Los derechos humanos hoy: de la aculturación al diálogo intercultural? en Castro-Lueíé, Milka (Editora), *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago Chile: LOM ediciones.
- Levy, D. (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-UNAM.
- Maldonado, A. (2005). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial. Recuperado el 21 de Noviembre de 2005, de Universidad Veracruzana: www.uv.mx/mie/.../6LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup.DOC
- Martínez, V. R. (2002). *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo*. Oaxaca, México: SIBEJ-IISUABJO.

- Martínez Neira, C. (2008). ¿Qué son los movimientos étnicos? Las categorías de igualación y diferenciación. Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad. México: siglo XXI editores.
- Muñoz Cruz, H. (2002). Multiculturalismo en la sociedad e interculturalidad en educación ¿Paralelos o convergentes? En: Muñoz Cruz, H.: *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Oaxaca, México: UAM-Iztapalapa & Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe & Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez". 25-63.
- Muñoz cruz, Héctor (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepción y cambio sociocultural*. México: UAMI.
- Pérez, M. L. & Paré, L. (2009). Los límites del discurso intercultural: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad. En L. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Veracruz: Universidad Veracruzana, 167-190.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Porter G., L. (2006). *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter*. Área de Educación para el Diseño, División de Ciencias y Artes para el Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco [http:// academia.uat.edu.Mx /porter/](http://academia.uat.edu.Mx/porter/)
- Rincón R., C. (2006). *El discurso educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. 1ª. Ed. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH Facultad de Humanidades, Centro de Investigaciones Humanísticas.
- Schmelkes, S. (2004). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (pág. 386). En Memorias del Segundo Encuentro Regional, Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. México D.F.: Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y El Caribe / Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Schmelkes, S. (2008). Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Recuperado el 09 de octubre de 2010, http://www.derechoshumanosypaz.org/pdf/publicacion_4.pdf
- Shore, C., & Wright, S. (1997). *Anthropology of policy critical perspectives on governance and power*. Great Britain: Routledge.
- SEP-CGEIB (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.

- Tubino, F. (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En M Castro-Lucé, *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad (pág. 30). En T. A. Van Dijk, *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Notaciones para clasificar las entrevistas

SF- San Felipe del Progreso 2005
SC- San Cristóbal de las Casas, 2009
E-GarSF, 2005
E-Al SF, 2005
E-HiSF, 2005
E-DoSC, 2009
E-JoSC, 2009
E-CaSC, 2009
E-BaSF, 2005
E-FeSF, 2005
E-MiSF, 2005
E-MaSC, 2009
E-XoSF, 2005
E-DaSC, 2009
E- PfSC, 2009
E-AnSC, 2009
E-AbsF, 2005
E-Ma2SC, 2005
E-GuiSF, 2005
E-EsSC, 2009

TESTIMONIANDO SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN (INTERCULTURAL) BILINGÜE EN EL PERÚ

NONATO RUFINO CHUQUIMAMANI VALER⁸⁶

El 6 de abril de 1970 me entregaron el Of. N° 256-70-SPEA de la Supervisión Provincial de Educación de Azángaro, VII Región de Educación de Puno-Perú, adjudicándome como Director con Sección a cargo de mi primera escuela luego de profesionalizarme. Me hice cargo de inmediato, logré matricular a 36 escolares entre niños y niñas de Transición a 3er año, o sea 4 aulas. La Escuela Fiscal Mixta N° 8515 de Llantapata (lugar que en su parte alta cría arbustos para leña; aunque cuando llegué ya no había ni medio arbusto vivo) era unidocente, o sea, debía atender simultáneamente cuatro secciones de alumnos.

Como profesional nuevo y con muchas ganas de hacer bien las cosas, puse en práctica los conocimientos aprendidos en la Escuela Normal Mixta de Azángaro, casa matriz donde me formé como profesor; pero las cosas no me salieron bien. Aún los alumnos y las alumnas del segundo y tercer grado de primaria no respondían a mis indicaciones, no comprendían mis conversas, mis motivaciones, mis enseñanzas; y eso era a diario. El alumnado copiaba mis escritos de la pizarra maltratada del aula, escribían los números del cero hasta miles, realizaban algunas operaciones de suma, resta y aún de multiplicaciones; pero no leían, no podían redactar ni las más mínimas oraciones gramaticales, salvo sus nombres; lo peor era que no me respondían. Cuando los llamaba adelante para alguna actividad se aferraban a las mesas destartadas, a las bancas o a sus compañeros o se ocultaban debajo de las mesas, pero no salían al frente. Esto realmente me preocupó, entonces tuve que repasar mis cuadernos de didácticas y de

⁸⁶ Profesor quechua de Azángaro, Puno, Perú.

psicologías. Pero nada, en ellos no encontré ninguna receta para curar estos males (1970).

Sobre este problema y otros consulté y comenté con colegas y con algunos profesores de mi ex- Escuela Normal. Me dijeron que conversara con los padres de familia, me dijeron que diera a conocer a los padres en una reunión, etc, etc, Eso hice; llamé a una reunión de padres y madres de familia, les informé del caso, en qué situación se encontraban escolarmente sus hijos, los problemas detectados y lo que esperaba hacer. Cada padre quería conversar separadamente conmigo; y programamos visitas domiciliarias por las mañanas. El martes y miércoles de la semana siguiente de alguna manera cumplí las 3 visitas programadas por día. No se logró mucha información que yo deseaba. Los padres más me preguntaron a mí sobre la situación de sus hijos y solamente para reñirles y para darles alguna recomendación para estar atentos en el aula, para que no sean distraídos y para ser respetuosos en todo momento.

Mis preocupaciones no encontraban solución alguna; incluso las noches se me hicieron un infierno, pues debido a mis preocupaciones no podía coger sueño. Precisamente para amanecer el día jueves, me había quedado dormido hasta las 6:00 horas y para cumplir las visitas programadas de ese día ya era tarde; entonces improvisé una visita a una familia de una casa cercana a la escuela, pero, fuera del cronograma establecido. Recuerdo bien, era la familia Machaca, padre de 4 hijos: la mayor de 12 años en el segundo año, el siguiente de 10 años en el tercer año, un niño de 6 años iniciándose en Transición, y una niña de 3 meses de nacida. Este señor era Teniente Gobernador de la Comunidad de Llantapata. Él esa mañana había salido de casa a eso de las 4:00 de la mañana para hacer algunas notificaciones a comuneros y cumplir otras tareas más inherentes a su cargo político.

La familia del señor Machaca cuando llegué a su casa, estaba en plena actividad: la niña mayor cargada de su hermanita de 3 meses trasladaba bosta en sus manos, sus hermanos menores, uno aprestándose a traer agua del río y el otro recogiendo huevos de sus gallinas. Cuando anuncié mi visita, todos se sorprendieron, me miraron y se entraron a una de sus habitaciones. “Ya empiezan a ocultarse” dije; pero no. La niña salió inmediatamente de su habitación seguida de sus hermanos menores, esta vez ya sin cargar a su hermanita. Todos me saludaron, yo pregunté por sus padres. Todos ellos me respondieron que su papá había salido muy temprano a cumplir tareas en la comunidad, que su madre estaba enferma en cama. La niña mayor inmediatamente me dijo en quechua:

-Profesor, ¿por qué no me dijiste ayer que íbas a visitarnos? Hubiéramos cocinado algo. Le hubiera dicho a mi papá que vaya a pescar truchas, yo hubiera ido a escarbar papitas nuevas, etc., etc.

Ordenó a su hermano menor que le alcanzara un jarro para ordeñar a la vaca; al otro para que soltara al becerrito para que empiece a mamar; etc, etc. Y todos respondiendo y cumpliendo los mandatos. Casi no me dieron lugar para poder comunicarles sobre el motivo de la visita. La niña, luego de lavar un jarro empezó a ordeñar y hacer una serie de mandatos a sus hermanos menores. La niña siempre hablando y hablando ordeñó a la vaquita y me hizo alcanzar con uno de sus hermanitos el jarro lleno de leche espumosa. Yo agradecido y un tanto avergonzado por haber venido con las manos vacías, recibí el jarro de leche y lo estuve guardando. La niña que estaba más apurada en hacer sus cosas, volvió a dirigirse a mí siempre en quechua:

- Profesor, tómelo calentito y espumoso, frío le puede hacer daño.
- Estoy guardando para llevarme y hacer hervir en la escuela –le respondí.
- Para que se lleve voy a ordeñar otro –diciendo pidió otro jarro a sus hermanitos. Éstos hablando entre ellos trajeron otro jarro donde la niña mayor continuó ordeñando.

Yo, casi mudo y sin creer lo que estaba viendo tomé con mucha duda un poco de leche sin hervir. Luego de ver y escuchar tantas lecciones, volví a preguntar por el señor Machaca. Tanto la niña como sus hermanos me explicaron con lujo de detalles sobre las funciones que tenía que cumplir su padre y la situación en que se encontraba la madre de ellos. Apenas pude saludar a ella, luego me retiré, porque sentí que estaba interrumpiendo sus actividades diarias. Muy impresionado y decidiendo no visitar a otras familias retorné al local escolar y metido en la Dirección me puse a pensar:

“¿Qué estoy haciendo yo en esta escuela? ¿Quién es el mudo, los niños y las niñas o yo?” Muy pensativo, dejé la leche, tampoco preparé mi desayuno y así quedé hasta que los alumnos empezaron a llegar a la escuela. Los niños y las niñas de Llantapata no eran mudos; eran unos ‘loros’ hablando en quechua en sus casas. Se sentían seguros de lo que sabían y de lo que no sabían y respondían a cualquier pregunta. Entonces, inmediatamente decidí hablarles en quechua en el aula y así lo hice a partir de ese día. Improvisé un material de lectura en quechua; luego una canción y finalmente la solución de unos problemas matemáticos. La situación cambió; los niños y las niñas participaban; leían y escribían en quechua. Cada día los alumnos participaban y aprendían más y yo: feliz por mi actuar y los logros que obtenía.

Claro que en esos tiempos, 1970, nadie hablaba de educación bilingüe ni de aulas unidocentes; tampoco había ni estudiado ni leído algo al respecto en mis estudios superiores. La Escuela N° 8515 de Llantapata a pesar de pertenecer geográficamente al Distrito de Santiago de Pupuja, educacionalmente era una escuela seccional del Núcleo Escolar Campesino de Arapa. Éste tenía sus autoridades y su central.

Los docentes ya en el mes de marzo habían tenido una reunión de implementación del año escolar, habían realizado su ‘planificación’ curricular y se habían ‘capacitado’ en el uso de estrategias metodológicas de aprendizaje. El Núcleo en cumplimiento de sus funciones a principios de junio convocó a la primera reunión de evaluación de lo planificado en marzo. Concurrimos a Arapa aproximadamente 60 profesores; allí cada quién informó sobre los avances de lo planificado en marzo y los logros de aprendizaje en sus niños y niñas. Claro, cuando me tocó, yo muy orgulloso, di a conocer ‘mi descubrimiento’ y mis logros en otros aspectos. Apenas había anunciado mi desempeño, cuando fui interrumpido por la autoridad del Núcleo en estos términos:

“Profesor Chuquimamani, yo había escuchado que usted era uno de los mejores estudiantes de la Escuela Normal; y ¿cómo es posible que esté haciendo esas torpezas con esos niños? Mirando al resto de profesores agregó: y, ¿ustedes creen que se puede escribir en quechua? -Hubo carcajadas- ¿Para qué les va servir eso? Lo que está haciendo este profesor es atrasar el aprendizaje de los niños. En estos tiempos además de alfabetizar se tiene que castellanizar; eso es todo”.

Yo quise responder y argumentar, pero ya no me dieron lugar. Hubo un barullo y continuó la serie de informes de ‘evaluación’.

Al final de los informes, hubo recomendaciones de las autoridades educativas, luego un almuerzo y cervecita para todos, pagado por los asistentes. Después del almuerzo, a eso de las 3:30 de la tarde, todos los docentes asistentes al evento empezamos el retorno a nuestros centros de trabajo; nos desplazamos unos en carro, otros en moto, otros en bicicleta y algunos a pie o en caballos. Yo cogí mi bicicleta y media vuelta. Realmente quedé muy mal parado con los comentarios de esta ‘autoridad’ educativa y no tenía ganas de conversar con nadie.

Para retornar a mi escuela yo tenía que subir y bajar un cerro altísimo; otros ya me había tomado la delantera y ya descansaban en la ruta. Estaba avergonzado y por no encontrarme con otros, simulé arreglar mi bicicleta y al ver que no se movían, tuve que continuar la marcha para no ser sorprendido por la oscuridad de la noche, pues además no conocía bien el lugar. Era inevitable, los otros colegas me acompañaron, otros nos

alcanzaron y así continuamos el retorno ya en grupo y todos calladitos. La travesía era bastante larga y había necesidad de hacer algunos descansos.

En uno de esos descansos un colega me dijo:

“estás preocupado por la burla de super vago ¿no? (los supervisores educativos eran conocidos por esa chapa) En estos casos nunca hay que decir la verdad; tienes que decir lo que les gusta a esos super vagos; es decir: mentir. Decir que la planificación de marzo está cumpliéndose maravillosamente, aunque estés haciendo otra cosa, y que los niños aprenden muy bien. Eso es lo que hay que decir. Aquí nadie dice la verdad, ¿para qué?”

Esas y otras fueron las frases que escuché de los colegas que me acompañaban. A eso de las 6 de la tarde llegamos a la primera escuela. Sus profesores nos invitaron café y nos quedamos incluso tomando algunos licores. Muchos colegas me animaron a que continuara con mis experimentos. Yo les declaré mis deficiencias frente a la escritura del quechua, varios se comprometieron a proporcionarme información y prestarme algunos libros y así lo hicieron más tarde. Por mi parte, claro que continué trabajando en quechua; el alumnado aprendía a leer y escribir en quechua, lengua que hablaban, a realizar las operaciones aritméticas y toda información necesaria que pedían los Planes y Programas de Educación.

Yo estaba contento con mis logros y con los logros de los alumnos; aunque en realidad no sabía que eso se podía llamar educación bilingüe. En julio murió mi primera hija y por ese motivo me retiré de Llantapata, mi primera universidad educativa de verdad.

Entre los escritos en quechua que mis colegas me prestaron se encontraban el Acta de la Independencia de la Argentina, catecismos, rezos e himnos católicos, y algunas canciones populares como las del Trovador Kututu.

Acta de independencia de la Argentina

Las actas se redactaron a dos columnas, en castellano y aymara, y en castellano y quechua, y se publicaron por primera vez en dos periódicos porteños, en la *Gazeta de Buenos Aires*, el 17 de Agosto de 1816, y en *El Redactor del Congreso*, seis días después. http://www.periodistasenlared.info/julio11-11/nota_nac5.html

El historiador argentino Bonifacio del Carril, quien investigó sobre esta temática, explica en un estudio sobre la declaración de la Independencia que se comisionó en ese momento al diputado José Mariano Serrano, quien había participado en la histórica sesión del 9 de julio, para que se remita las traducciones de las actas, las que se imprimieron en hojas sueltas.

Después de Llantapata, trabajé en Sollocota, años más tarde en San José; posteriormente ya como funcionario en Azángaro. En todas esas escuelas y también en las escuelas visitadas encontré que casi la totalidad del alumnado era quechua hablante, por lo menos ingresaban monolingües en quechua a las escuelas o instituciones educativas. Con el tiempo y frente al fracaso del proceso enseñanza-aprendizaje se escuchó planteamientos de educación bilingüe y más tarde de educación intercultural bilingüe.

Con claridad, Juan Velasco Alvarado inició la Reforma Educativa del Gobierno Revolucionario en 1972 con la Ley General de Educación N° 19326 que en su artículo 12° dice:

“La situación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación.”

Otras normas y acciones fueron:

1972: *Política Nacional de Educación Bilingüe*

Con metas a corto (1972-1974), mediano y largo plazos: Definición de la Política y Estrategia de la Educación Bilingüe (EB). Organización del mecanismo administrativo de la EB. Estudios, siguiendo un orden prioritario, para implantar la EB en función de la Reforma Educativa. Implantación de la EB de acuerdo a la Política Nacional correspondiente. Establecimiento de acción coordinada entre el Sector Educación y las Universidades e instituciones especializadas para lograr los objetivos de la EB. Entrenamiento de personal para la etapa inicial de la EB. Elaboración de los currícula, textos y materiales para implementar los Programas de EB. Implementación de la infraestructura física (construcciones y equipamiento) de los Centros Educativos Bilingües; Realización de certámenes nacionales e internacionales de EB. Consolidación de la EB en los diversos niveles y modalidades educativas. Consolidación de los diversos estudios para la aplicación plena de la EB. Formación y capacitación de personal especializado para la EB; erradicación total del analfabetismo en los grupos de lengua vernácula. Castellanización de toda la población de lengua vernácula. Establecimiento de servicios de EB en todas las áreas de lengua vernácula de acuerdo a la Reforma Educativa. Promoción de los grupos poblacionales de lengua vernácula a mejores condiciones de vida. Las actividades en

1972 nada tienen que envidiar a las actuales propuestas; además, aquellas que empezaban a implementarse; pero los cambios de gobierno como el del año 1975 las detuvieron.

1973: ***Reglamento de educación Bilingüe***

1974: Iniciar con la aplicación de los currícula de la Especialidad de EB en los Centros de Formación Magisterial y Programas de Educación de las Universidades. Proseguir el entrenamiento de personal especializado para Direcciones Regionales, Jefaturas Zonales y Núcleos Educativos Comunales. Realizar estudios para el fomento de la literatura escrita en lengua vernácula. 1975: Oficialización del quechua mediante el Decreto Ley N° 21115. Se aprueba el Alfabeto básico general del quechua por R.M. N° 4023-75 ED, el 16 de octubre de 1975. Elaborar textos, guías y material didáctico, para el 4° grado de EBR. Adaptar los currícula de 4° y 5° grados de EBL para los Cursos de Capacitación de Maestros Bilingües. Continuar anualmente con los demás grados. 1977: Se empieza el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno, 1985: Reconocimiento oficial del Alfabeto Unificado Quechua, por Resolución Ministerial N° 1218-85 del 18 de noviembre de 1985.

1991: Se da la nueva ***Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe***. En 1993, se revalida el Convenio 169 de la OIT (Artículos 26 al 31 para la EB). Se instituye la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI). En el año 2000, se crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. DINEBI sustituye a UNEBI (Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural).

1993: Nuestra ***Constitución Política del Estado de 1993*** dice:

Art° 17. (...) El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

Art° 48. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

Nuestra Ley General de Educación N° 28044 dice:

Art° 19. Y Art° 20. Educación Bilingüe Intercultural.

La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

2002. Surge la *Declaración de Lima*, en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Ley 27818 Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. El 30 de octubre de 2003.

2011. El diario oficial El Peruano publicó **solo en castellano** la Ley N° 29735 *que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Por lo que menciona en su “Artículo 1. Objeto de la Ley. La presente Ley tiene el objeto de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú.” La gran pregunta es: publicar esta ley solamente en castellano, ¿es regular el uso de las lenguas originarias? ¿Es preservarlas? ¿Es desarrollarlas? ¿Es recuperarlas de su agria? ¿Es fomentarlas? ¿Es difundir las 40 y más lenguas originarias? Aquí pues nuevamente, “hecha la ley, hecha la trampa.” Nos alegraron, nos endulzaron, nos hicieron creer que habíamos logrado un derecho, nos hicieron soñar, y la trampa es que queda como ley, como letra muerta, sin cumplimiento. Cuántos lectores dirán que esto es una herejía; pero no; ¿dónde se usan estas lenguas? ¿En los ministerios de cultura y Educación? ¿En Salud? ¿En las sesiones del Congreso? ¿En las sesiones de los Ministros? ¿En los programas de los canales de TV? ¿Siquiera en el canal del Estado? ¿En los periódicos y en El Peruano? ¿En las radio emisoras y en Radio Nacional? Entonces, ¿de qué preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión se está hablando?

2014. La *nueva ley universitaria peruana* (julio de 2014) establece como requisito para obtener la licenciatura, dominar una lengua nativa o una extranjera; y para el doctorado, dominar dos lenguas extranjeras, o una lengua extranjera y una lengua originaria. Esperamos que este dispositivo se implemente y se cumpla para revitalizar nuestras lenguas originarias.

2011–2016. *Pacto educativo para el próximo quinquenio. Políticas educativas 2011-2016.*

Este documento buscaba orientar la implementación de las políticas educativas por parte de las autoridades regionales y nacionales respondiendo a dos preguntas: *¿Qué nos proponemos lograr en educación entre los años 2011-2016?* y *¿Cómo nos proponemos lograrlo?*

El país ya había vivido la experiencia de priorizar temas de política con buena intención pero con deficiente implementación lo cual no ha provocado las mejoras ni los cambios que se esperaban:

Los y las participantes del VI Encuentro Nacional de Regiones “Consensuando una agenda educativa común para el próximo quinquenio”, representantes de gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil y presidentes regionales electos y reelectos convocados por el Consejo Nacional de Educación nos comprometemos a asumir un pacto para que en el próximo quinquenio todos los estudiantes logren buenos aprendizajes desde la primera infancia, en las áreas previstas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Regionales (PER), y que no solo se centre en las áreas de comunicación y de matemáticas ni en el segundo grado de primaria.

Este pacto compromete a los tres niveles de gobierno, y, por tanto, tiene como premisa la disposición a la coordinación intergubernamental.

Para ello **impulsaremos seis políticas impostergables e indispensables** que deben responder a diversos escenarios geográficos y socioculturales, por lo que invitamos a las instituciones y personalidades de la comunidad nacional a suscribir el siguiente pacto educativo: (Los resaltados son nuestros)

1. Atención integral y de calidad a la primera infancia que cierre las brechas de atención educativa de niños y niñas desde la concepción.
2. Educación en áreas rurales para que niños, niñas y adolescentes accedan a un servicio educativo de calidad con equidad y pertinencia, donde mejoren sus aprendizajes y se incorporen y contribuyan con el desarrollo de su comunidad y región.

3. Educación intercultural bilingüe de calidad para que niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años de diversas culturas y hablantes de una lengua distinta al castellano, tanto de ámbitos rurales y urbanos, mejoren sus aprendizajes.

4. Sistema nacional descentralizado de formación docente para contar con equipos de maestros bien formados y con buen desempeño basados en principios de equidad, pertinencia e interculturalidad.

5. Gestión educativa descentralizada que promueva modelos de gestión con enfoque territorial pertinente y mecanismos de articulación intersectorial e intergubernamental, y participación ciudadana para que las instituciones educativas se orienten a lograr los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

6. Diseño curricular regional elaborado como parte de las políticas curriculares nacionales, que forme integralmente a personas a partir del desarrollo de capacidades y competencias para construir su proyecto de vida de ciudadanas y ciudadanos, éticos, críticos, propositivos, y emprendedores con enfoque intercultural y comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional.

Para ello las autoridades garantizaremos las condiciones políticas que respalden las reformas planteadas, y los actores de la sociedad civil nos involucraremos decididamente en la promoción de su implementación a nivel local, regional y nacional. (...)

En la ciudad de Lima, a los 10 días de diciembre del 2010.

La Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización es convocada por el Consejo Nacional de Educación. Integra a 31 instituciones con presencia en 25 regiones del país.

Este pacto y las políticas acordadas son maravillosas, pero ¿hasta dónde se han materializado? El poder legislativo y las autoridades pertinentes han promulgado una serie de leyes muy bien pensadas; pero éstas se cumplen a medias o no se cumplen; ahí se inician los problemas. Analizando un poco el pacto, con respecto al N°3 sobre educación intercultural bilingüe de 0 hasta los 18 años, ¿dónde y en qué lenguas se aplica? Hoy los jóvenes de 15 y 16 años están concluyendo la secundaria solamente en castellano, ¿dónde hay un colegio secundario EIB en castellano y en lengua originaria? Si no existen instituciones educativas bilingües en Inicial y Secundaria, ¿dónde y cuáles son los mejores aprendizajes? En la DIGEIBIRA hay un Registro Nacional de instituciones educativas EIB, así como también un Registro Nacional de Docentes EIB; pero en esas IIEE ¿realmente se aplica la EIB? Para muestra que digan en cuáles. ¿Quiénes de los docentes registrados aplican la EIB y dónde? Mínimamente que nos

muestren los cuadernos Rimana, Yupana y Sumaq Kawsay trabajados por los niños y niñas.

Con respecto al pacto N°4 relacionado a la formación docente, ¿Dónde se forman los docentes EIB? ¿Qué universidades o pedagógicos forman docentes EIB para los niveles inicial, primaria y secundaria? Respecto a la formación docente EIB (Vega: 2016) Defensoría del pueblo plantea que educación bilingüe de los pueblos indígenas siga siendo atendida por el Estado. Nota de Prensa N°/OCII/DP/2016 del 27 de enero en *Alicia Abanto Cabanillas*<*aabanto@defensoria.gob.pe*> Luego de un monitoreo de mayo del 2014 a enero 2016 halla que:

La “Supervisión evidencia mejoras en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe. Y que el 94% de docentes que viene enseñando a estudiantes indígenas necesitan una formación especializada.(...) Vega planteó la necesidad de mejorar la formación de aproximadamente el 94% (42,439) de los docentes que vienen enseñando a estudiantes indígenas. “La falta de especialización en educación intercultural bilingüe impide que los maestros desarrollen procesos de enseñanza adecuados al contexto cultural de los alumnos y el uso de los materiales educativos en diversas lenguas (...)”.

Este dato nos muestra que no se cumple el pacto N°4 respecto a la formación docente.

Con respecto al pacto N°5 sobre Gestión Educativa Descentralizada las DREs (Direcciones Regionales de Educación) y las UGELs (Unidad de Gestión Educativa Local) no toman decisiones sobre la EIB y siempre están esperando las orientaciones y decisiones del Ministerio central; es por esta razón que por ejemplo no tienen presupuesto para las plazas de Especialistas de EIB, ni para elaboración de materiales, ni para realizar talleres de capacitación docente en EIB. Y docentes sin capacitación en la aplicación de la EIB y del uso de materiales impresos no logran mayores resultados.

Al respecto del pacto N°6 sobre el diseño curricular regional, pues sencillamente ésta brilla por su ausencia, a pesar de que durante los años anteriores muchos equipos regionales de docentes se han dedicado a elaborar los PER (proyecto educativo regional) y peor, para la EIB no hay ningún documento curricular nacional, ni regional ni local. Si las normas y leyes están dadas para su elaboración y ejecución, ¿por qué no se las elabora y aplica? A decir de Luis Enrique López “El País de las Normas de Maravilla” en Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas legales 1990-2007 de Ana María Robles dice:

“(...) De falta de normas, por seguro, no podemos quejarnos. Tampoco podemos hacerlo de la orientación y calidad de las mismas, pero, como

siempre, nuestros gobernantes se han preciado y hecho gala de nuestro indudable ancestro hispánico: las leyes, incluidas las relativas a la educación intercultural y bilingüe, se acatan pero no se cumplen; además de lo cual, hecha la ley, hecha también la trampa. Si no que lo diga el reglamento de la Ley General de educación vigente.”

Alan García, Presidente de la República, en un mensaje del 28 de julio de 2011 dijo:

“(…) Nuestro Perú es un país de problemas profundos y de grandes conflictos que sacuden las instituciones que deprimen las conciencias y muchas veces nos llevan a creer que todo se ha detenido o que va a empeorar. (...) En el 2011, 2.500.000 mujeres y hombres habrán sido alfabetizados con lo que según la calificación mundial se habrá erradicado el analfabetismo. (...) y en educación con el esfuerzo de maestros, alumnos padres y autoridades, el nivel de la comprensión de la lectura y del razonamiento matemático habrán aumentado 30% en promedio, con lo que dejaremos de ser uno de los últimos países del mundo para estar en la mitad superior de la educación mundial.”

Este discurso parece de campaña electoral en lugar de rendir cuentas al país después de dos años de gobierno; y habría que verificar, cuánto de lo que aquí se dijo se habría cumplido. Discursos de este tipo son comunes en nuestra vida republicana, por lo que muchas políticas estatales no se cumplen.

Éstas y otras son simples declaraciones, no hay voluntad política para cumplirlas, a los gobernantes actuales y a sus funcionarios no les interesa cumplir la Ley, es decir no les interesa hacer la EIB. Para prueba, ¿alguno de los 3 directores de la DIGEIBIRA habla con los niños y niñas de las IIEE EIB en una lengua indígena? Desde la DIGEIBIRA ¿se ha generado algún comunicado en alguna lengua indígena? Recordemos que el Acta de Independencia de la Argentina ya en 1816 se había redactado en quechua y en aimara.

En la Comunidad de Huayhua Huasi, en el distrito de Coporaque, en la provincia de Espinar del departamento del Cusco el año 2004 tuvimos una reunión con los padres de familia de la Institución Educativa donde difundíamos los alcances y beneficios de la EIB. Como parte de tal difusión yo conté y analizamos algunas fábulas sobre pérdidas de identidad y sus terribles consecuencias. Mientras el equipo de capacitadores monitoreaba el trabajo de los docentes en las aulas, un padre de familia ya anciano me contó la siguiente fábula en quechua:

Apanquraykunamanta

May ñawpaqsi huk llaqta kasqa. Chay llaqtapis ayllu ayllu runakunaqa tiyasqaku; wakin, allpapi; hukuna, unupi; hukunañañataq, hanaq hanaqpi. Chaypis Apanquraykunapas tiyasqaku. Paykunaqa llapan aylluntinsi qhipallaman, pañallaman, lluq'illaman puriyta yachasqaku; ñawpaqmanqa manas huk Apanqurayllapas puriyta yachanchu; pichiwkunapas huch'uy hatunsi wayranta pawaykachaq kasqaku. Chay llaqtapiqa wak ayllukunaqa ñawpaqmansi rinku.

Huk p'unchawsi mama Apanquraykunaqa paykunapura tinkusqaku, chaysi wak runakunata qhawasqaku. Huk mamas kayhinata rimasqa:

- ¡Mamaykuna! Qhawariychik, huk ayllukunaqa sumaqta ñawpaqmankama purinku – nispa rimarqusqa. Hukkunañañataq
- Arí mamáy, ñuqanchiktaq millayta qhipallaman purinchik – nispa kutichisqa.

Chayhinatas ari tukuy Apanquraykunapas qhawankutaq, rimankutaq. Wak p'unchawsi Apanquraykunaqa huk hatun huñunakuyta rurasqaku, chaypitasi anchatapuni rimanakuspa huk yuyayman chayasqaku. Llaqta kamachikuqqa huk Decreto Supremo hatun kamachikuytas qillqasqata hurqumusqa. Chaypitasi nisqa: “Kunan p'unchawmantam llapan Apanquraykuna ñawpaqman purinanchik. Llapan mamakuna, taytakuna, yachachikunapas uña Apanquraykunata ñawpaqman puriyta yachachinqa”- nispa kamachikuy qillqakamusqa.

Chay p'unchawmantas lliw Apanquraykunaqa ñawpaqman puriyta qallarinku, yachachikunapas uña Apanquraykunata ñawpaqman puriytapuni yachachinku. Uña Apanquraykunaqa yachay wasipipas huk hawakunapipas ñawpaqman puriytapunis yanakunku, ichaqa manas atinkupunichu. Chaysi kuraq Apanquraykunaqa:

- ¿Imaraykutaq kay wawanchikkunari ñawpaqman puriyta manapuni atinkuchu? - nispa rimarqusqa.
- Yachachikunam mana allinatachu yachachinku, chaymi chayqa – nispa huk kuraq warmi kutichisqa.
- ¡Yaw irqikuna! Qamkunari, ¿imaraykupunitaq ñawpaqman puriyta mana atinkichikchu? – nispa warmikunaqa wawakunata k'amisqaku.
- Qamkunata ari ñuqaykuqa qhawaykichik. Qamkunaqa sapa p'unchawpas qhipamanpunim riki purinkichiknispa simisapa irqikunaqa kutipakusqaku. Kuraq Apanquraykunaqa ancha llakisqas tarikunku, chaymantataqsi yapamanta hatun rimanakuyta rurallankutaq; chaypitami “kay kamachikuyqa qullupuchun” nispa yuyaychakusqaku. ¿Chaywanchus rimasqayki ninakun? Nispa tukuchapun.

Yachachiynin

Rurasqanchikwanmi yachachinanchik, rimasqanchiktaqa wayram apakapun.

“¿Pitaq chaytari willarqasunki? ¿Maypitaq chaytari uyarirqanki?” nispa tapuptiytaq, “yachay wasipim chaytaqa kastilla simipi willawarqanku” nispa-lla kutichiwan.

“Hayk’aptaq chaytari yachachirqasunkiku?” nispa tapuptiytaq. “Pichqa chunka wata kuraqñam kanman” nispa niwan.

Traducción (por el autor): Los cangrejos, cangrejos tenían que ser

Dicen que antiguamente había un pueblo. Dicen que en ese pueblos vivían muchas personas con sus familias; algunas sobre la tierra, otros en el agua; otras en el firmamento. Los Cangrejos y también sus familias moraban ahí. Éstos y toda su familia dicen que solamente caminaban hacia atrás, hacia la derecha y hacia la izquierda, hacia adelante no caminaba ningún Cangrejo. Las aves pequeñas y grandes surcaban los aires volando; dicen que los otros pobladores todos caminaban solamente hacia adelante.

Cierto día se habían encontrado las mamás Cangrejo en la esquina de la plaza y se habían puesto a observar a los otros vecinos. Una de ellas había dicho así:

- ¡Mis queridas amigas! ¡Miren! Las otras familias caminan bonito todas hacia adelante – y otra había contestado:

- Sí señora, y nosotras qué feo que solamente caminamos hacia atrás.

Dicen que de esta manera los Cangrejos observaban y comentaban de los otros pobladores. Otro día los Cangrejos habían tenido una gran asamblea, ahí discutiendo muchísimo entre ellos finalmente habían arribado a un gran acuerdo. El gobernante de los Cangrejos había firmado un Decreto Supremo legalizando dicho acuerdo. En el Decreto decía: “Desde este día todos los Cangrejos tenemos que caminar hacia adelante. Todas las madres, los padres y los profesores tienen que enseñar a los Cangrejitos a caminar hacia adelante.” Así estaba escrito el mandato.

Dicen que desde aquel día los Cangrejos intentaron caminar hacia adelante, los profesores tuvieron que enseñar a los Cangrejitos a caminar hacia adelante. Los niños y las niñas Cangrejo, tanto en la escuela como en otras partes trataron de practicar las enseñanzas de sus profesores; pero, no lograban poner en práctica las lecciones. Frente a este hecho los Cangrejos mayores:

- ¿Por qué estos nuestros hijos no pueden caminar hacia adelante? – había dicho un abuelo.

- Pues los profesores no están enseñando bien, por ello los niños no aprenden – había respondido una abuela.

- ¡Oigan niños y niñas! Y ustedes, ¿por qué no pueden caminar hacia adelante? – habían reprendido las mamás a los niños.

- Nosotros seguimos vuestros ejemplos. Ustedes todos los días caminan siempre hacia atrás, ¿no es verdad? – habían respondido los aprendices bocones.

Dicen que los Cangrejos mayores estaban muy preocupados, entonces hicieron otra asamblea; ahí por unanimidad acordaron anular el Decreto de la autoridad. “Lo que nos contaste se parece a este relato, ¿no?” Diciendo concluyó el abuelo narrador.

Moraleja

Debemos enseñar con nuestros ejemplos, pues a las palabras se los lleva el viento.

“¿Quién te contó este relato? ¿Dónde lo escuchaste?” le pregunté; “eso nos contaron en la escuela en castellano” me respondió.

“¿Cuándo te enseñaron eso?” le volví a preguntar y me respondió: “ya puede haber sido hace más de cincuenta años.”

El relato nos hace ver que siempre estamos deseando las costumbres y el modo de vivir de los otros despreciando lo nuestro. La población desconcertada obliga a sus autoridades también desconcertados a dictar normas. Normas que por muchas razones no se cumplen a pesar de tener algún acierto para ciertos grupos. Resalta que los cambios y la educación se logran con los ejemplos y no con simples leyes trasnochadas. Tal vez pues los Cangrejos caminarían hacia adelante si los que dieron las normas hubieran caminado hacia adelante. Pero; como son Cangrejos por naturaleza tenían y tienen que caminar hacia atrás y hacia los costados.

Las críticas al incumplimiento de estas normas no sólo son mías; hay autoridades nacionales e internacionales quienes opinan respecto al incumplimiento de la EIB:

Rodolfo Cerrón-Palomino –una autoridad en cuestiones de lingüística quechua relacionada a educación- a la pregunta: “En este contexto, ¿cómo debe ser un proyecto coherente de política lingüística? Respondió:

“Para mí es ya muy utópico. Si cualquier política idiomática no va acompañada de una serie de reivindicaciones económicas y sociales para los hablantes de esa lengua está condenada al fracaso. Para mí lo que hace el Ministerio de Educación es una gran estafa. Hablemos por ejemplo de la

capacitación. ¿Cuánto duran las capacitaciones? ¡Ni una semana! En una semana cómo van a enseñar a los docentes de Andahuaylas o de Yurimaguas a enseñar en lengua quechua o aimara a sus alumnos, ¡imposible! Para esto se necesita por lo menos un semestre o un año. Ahora, esos textos y manuales, ¿cómo están escritos? Yo he formado parte de un comité evaluador y están muy mal redactados. Estos que escriben requieren una mayor asesoría y más tiempo en la preparación de estos documentos. La plata se la mandan tarde y trabajan como locos en 5 meses, sin importarles si está bien o mal. Al final sale todo publicado y se acabó. Viene el ministro, fotos aquí, fotos allá, se luce, muestra la colección, "hay educación bilingüe en el Perú", eso se vende a UNESCO. UNESCO dice "sí, apoyamos al Perú". Es una gran estafa", publicado en ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua).

Rodrigo Montoya en *Perú: La educación peruana está perdiendo el rumbo. Carta a las maestras y maestros...* 31 de enero, 2010 refiriéndose a la EIB dice:

"Sin el apoyo de ONG, como los Centros Tarea y CARE, en los casos citados, no habría sido posible lo poco e importante que se ha hecho. La dirección de EIB del Ministerio de Educación está demasiado lejos y ausente de esos procesos.

En consecuencia, la soledad de las maestras y maestros de EIB, es un hecho lamentable y triste. No son buenos los tiempos para la EIB. (...) Estas afirmaciones las hace luego de visitar instituciones educativas EIB de Ayacucho y Cusco. Entonces, ¿qué fue de los 5 literales del Art° 20 de la Ley General de Educación? ¿Qué fue de los Registros nacionales de escuelas y maestros bilingües? ¿Quién o quiénes apoyan y controlan la labor de los docentes de aulas llamadas EIB, de los llamados especialistas EIB de las Regiones y de las UGEL? En estos contextos, ¿qué es realmente hacer EIB? Hay normas y leyes, ¿se cumplen éstas? El Art° 20 de la Ley General de Educación inicia así: "La Educación Intercultural Bilingüe se ofrece en todo el sistema educativo..." lo que implica que todas las instituciones educativas de territorios donde se hablan lenguas originarias serían bilingües en castellano y en la lengua originaria del ámbito; esto es, en educación inicial, primaria, secundaria y superior; lo cual no es cierto. Si algo se ofrece es en primaria y un poco menos en inicial; además, por la desatención a estas poblaciones de lenguas originarias y el incumplimiento de las normas relativas a la EIB, muchas poblaciones rurales van perdiendo sus lenguas originarias y el castellano se va convirtiendo en la lengua materna de las últimas generaciones.

Nancy Ventiades de Jáuregui en un estudio para IBIS en Noviembre 2014 "Políticas Nacionales en Educación Intercultural Bilingüe en Perú, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala" en una de sus conclusiones dice:

“Sin embargo, existen distancias entre las normativas legales y la implementación de procesos Educativos Interculturales bilingües debido a la tendencia ideológica de los gobiernos; entre el discurso y la práctica pueden mediar varios años. A pesar de reconocer la importancia y necesidad de lograr ciudadanos que asuman la diversidad de sus países y comprendan que la interculturalidad es un elemento importante para la cultura de paz; (...)

Nila Vigil En Instituto Lingüístico de Invierno. [http://Nila Vigil.com](http://NilaVigil.com), con mucho conocimiento de causa describe y critica prácticas llamadas EIB en estos términos:

“Las mal llamadas escuelas EIB solo dan argumentos a los enemigos de la EIB. La ayuda del maestro, como se ve, es traducir a shawi lo que se dice enseña en castellano. Los niños no saben castellano y no lo saben porque no se les ha enseñado. El docente no les enseña a los niños castellano como segunda lengua. Les enseña en castellano y les traduce luego a su lengua. Luego nos hace una explicación de tiempos que al menos a mí no me queda clara y donde los porcentajes no cuadran.

Vemos, además, que no es clara la separación por niveles. El docente dice que separa a los niños por niveles de conocimiento de matemáticas, pero, en verdad, no parece ser eso sino por conocimiento de castellano.

Así enseñadas las cosas, los niños no aprenden ni una lengua, ni la otra, ni logran las capacidades que se espera que alcancen. Así las cosas, solo les damos argumentos a los enemigos de la EIB. Después que no nos vengan a decir que los padres se oponen a la EIB, los padres a lo que se oponen es a esta enseñanza que no conduce sino al fracaso.”

Hay teorías y experiencias sobre EIB y sobre la formación docente correspondiente; pero, ¿dónde se forman docentes para la ejecución de la EIB en el Perú? ¿Hay alguna institución encargada de esta tarea? ¿Qué universidad o qué pedagógico? En algún momento el Ministerio de Educación encargó a terceros llamados “entes ejecutores” la capacitación y acompañamiento a los docentes EIB; estas prácticas se dejaron de lado con los cambios de gobierno; tampoco se sistematizaron las experiencias. Actualmente, salvo los docentes de las Redes Educativas Rurales (RER) los maestros y las maestras sin mayores informaciones sobre la EIB hacen lo que pueden en sus aulas; utilizan oralmente la lengua originaria del ámbito y, escriben y leen en castellano; ¿esto será hacer EIB que se pregona desde el Artº 17 de la Constitución Política del Estado y desde los Artº 19 y 20 de la Ley General de Educación? Sí pues, merecen los epítetos con los que los califican algunos estudiosos de la EIB. También en Vigil, Nila.

(2004) El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú, 59, pp.44-50.

En *Tarea, Revista de Educación y Cultura*. En el mismo sentido Nancy Ventiades de Jáuregui en Políticas Nacionales en Educación Intercultural Bilingüe en Perú, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala en “*Conclusiones sobre uso de lenguas, nos dice*:

(...) El salto hacia el espacio público; a los medios de comunicación; a los planes, proyectos y programas de desarrollo; a las propuestas políticas; a los procedimientos para utilizar los servicios estatales; a la problemática de la equidad de género, son hoy tarea de los aparatos estatales que en el marco de legislaciones incluyentes necesitan operacionalizar de manera concreta lo que sus Leyes postulan.” Las leyes, las normas, las políticas sobran, hay de más; pero éstas no se aplican; en parte porque los potenciales usuarios no lo exigimos su cumplimiento.

Patricia Ames Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos, Sobre el quechua y la ciudadanía en el Perú, *Ideele Revista* N° 239 nos hace esta reflexión:

“(…) En todos esos entornos saber el castellano sería una ventaja y saber el quechua una desventaja. ¿Pero qué pasa si eso cambia? ¿Qué pasa si se puede hablar quechua en la escuela sin temor a burla o represalia? ¿Qué pasa entonces si para conseguir un trabajo es necesario saber quechua? ¿O para egresar de la universidad? ¿Qué pasa si el quechua se transforma en una ventaja? ¿Qué pasa si saber quechua no es sinónimo de ser pobre? ¿Qué pasa si aparecen profesionales quechuas, artistas quechuas, líderes políticos quechuas? ¿Qué pasa si las escuelas, las postas, las comisarías atienden también en quechua? ¿Qué pasa si tratamos con respeto a la persona que habla quechua? ¿Qué pasa si saber dos lenguas no es un problema sino una fortaleza?”

A continuación dos comentarios de lectores:

J_VIDELAZ @J_VIDELAZ from Twitter 5ptsFeatured 19 Aug: “No soy quechua hablante, pero esta discriminación indigna, y está entre mis planes aprender quechua.”

Y Jeremias Tovar 5ptsFeatured Aug 19, 2014: “No soy Quechua hablante, pero me parece increíble que en este país no exista ningún periódico ni algunos minutos en TV que dediquen a este idioma. El país le da la espalda a la cultura.”

Totalmente de acuerdo con la reflexión y las opiniones de sus lectores. Pues las normas (políticas) están concebidas para combatir la discriminación y no para alentarlas.

A nivel internacional, Marcia Mandepora (Directora de una Institución formadora de maestros EIB de Bolivia manifiesta que: *“En el discurso se habla mucho de la EBI, pero en la práctica: muy poco.”*

Combinando razón y corazón: Balance y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Reencuentro internacional de egresados del PROEIB Andes Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba. Junio 9, 10 y 11 de 2014. Efectivamente mucho se habla de la EIB, también se han escrito libros sobre experiencias y teorías de la EIB; pero como dice Jeremías Tovar en el comentario anterior del artículo de Patricia Ames *“... pero me parece increíble que en este país no exista ningún periódico ni algunos minutos en TV que dediquen a este idioma.”* ¿Dónde están los individuos formados en la EIB nacional e internacional?

Cristobal Quishpe Lema de Ecuador en *Boletín Icci-rimai*. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año N°31, octubre del 2001, con toda razón autocrítica en estos términos:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene falencias en la aplicación de su modelo educativo, por un lado, el Sistema de Educación Hispana por medio de autoridades del Ministerio de Educación y Cultura y que, de paso sea dicho, algunos son renuentes en aceptar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, están generando la globalización educativa, como consecuencia de esto se puede notar que están extinguiéndose las lenguas y conocimientos científicos de las culturas indígenas, por otra parte, las propias comunidades o padres de familia indígenas se niegan a que sus hijos se involucren con la EIB, al respecto, las organizaciones indígenas nacionales, provinciales y locales, han hecho poco o nada para que se efectúe la aplicación del MOSEIB en los centros educativos de la respectiva jurisdicción.

EIB con éxito en otros países

E. Perez de Warisata.

(...) La experiencia educativa tuvo sus perspectivas y limitaciones: Como resultados positivos es que formó hombres y mujeres con entrega al trabajo productivo, intelectuales y profesionales con destinos desconocidos. Como resultados negativos castellanizó tanto que hoy la misma comunidad es sin identidad propia. Los que vivieron la época y apogeo, de la escuela recuerdan con nostalgia lo que han aprendido en la escuela, los cañaverales en la granja, el desayuno escolar... añoranza de un pasado feliz que nunca volverá. Esta memoria es profunda, y creó firmemente una alternativa para una educación bilingüe e intercultural de la comunidad. (Testimonio, Ismael Velásquez).

—Era una escuela integral, digamos una escuela más técnica, tenía diferentes áreas como carpintería, herrería, artesanía, agricultura, ganadería, tenía extensiones de tierra donde tenía cultivos, granjas, plantas frutales, o sea había un autoabastecimiento. Era la única escuela en ese tiempo en toda la zona (testimonio, Miguel Barrientos). La mayoría de docentes eran comuneros guaraníes que habían sido formados por la Misión. Los primeros docentes fueron: Prof. Enrique Quintela Taborga (La Paz), Prof. Adela Vaca Díez de Quintela (la Paz), Prof. Natalio González (Comunario), Prof. Gregoria (Comunaria) y Prof. Diego Pando (Comunario). Los profesores, en su mayoría eran bilingües, sin embargo se dedicaban a enseñar en la lengua castellana los contenidos escolares, por tanto, los saberes comunitarios tenían en muchos casos una importancia marginal. En cuanto a internados se conoce que los jóvenes que llegaban a esta escuela eran recibidos por algunos parientes, amigos o comuneros. La participación de las mujeres y ancianas fue fundamental en el proceso de formación de los niños y jóvenes, apoyaban a la escuela compartiendo sus conocimientos como enseñar a tejer, a elaborar artesanías, en el conocimiento y manejo de medicina natural, hacer bordados y otras actividades.

Jorge E. Lemus (2008) Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/pipil de El Salvador. Universidad Don Bosco.

“La enseñanza del idioma náhuatl a niños escolares como parte del proyecto de revitalización de esta lengua se está llevando a cabo como una experiencia novedosa en el aprendizaje de una lengua en peligro de extinción que puede servir de modelo para lenguas minoritarias que se encuentran en similares condiciones de amenaza de extinción. Como parte del proyecto se ha desarrollado una estrategia de enseñanza del idioma náhuatl a niños de segundo a sexto grado en escuelas públicas ubicadas en comunidades consideradas con presencia indígena en las cuales aún hay ancianos náhuathablantes. Actualmente, once escuelas públicas y más de 2500 niños reciben clases de náhuatl.

El programa náhuatl en las escuelas ha requerido el desarrollo de libros de texto para la enseñanza de esta lengua y la capacitación de maestros como profesores de náhuatl. La Editorial Universidad Don Bosco ha iniciado la publicación de la serie de libros Ne Nawat, Tutaketzalis! para el aprendizaje del náhuatl que incluye libro de texto, libro de trabajo y guía del maestro. Más de cincuenta profesores han sido capacitados por la universidad en educación intercultural bilingüe, lengua náhuatl y metodología para la enseñanza de idiomas.

La situación del catalán en la nueva realidad multilingüe

Mònica Barrieras i Angàs en *Avances en la protección de lenguas minoritarias: Catalunya, Colombia, Bogotá, 18-19 de marzo de 2010.*

Tras veintisiete años de política lingüística en Cataluña, la primera ley fue promulgada en 1983 y la segunda en 1998, el balance indica que se han alcanzado algunos objetivos importantes. El catalán es hoy la lengua de las instituciones catalanas, la lengua de los medios de comunicación autonómicos, es la lengua vehicular de la escuela y también la lengua de referencia en los centros de educación, con un programa de inmersión lingüística, y también la lengua de la toponimia y de la rotulación pública.” (¿Señalética?) (...) “El programa de inmersión lingüística en el ámbito de la educación es un elemento central de la política lingüística desarrollada en Cataluña. Se trata de una apuesta importante por una sociedad inclusiva y basada en la igualdad de oportunidades. (...)”



En el Perú hace 44 años (1972) se da la Política Nacional de Educación Bilingüe. Ese mismo año se decreta la Ley General de Educación N° 19326 que en su artículo 12° y además el 27 de mayo de 1975 mediante el Decreto Ley 21156 el quechua es lengua oficial del Perú al lado del castellano; sin embargo la EIB es casi un sueño; para empezar veamos las fotos de los diarios El Periódico de Cataluña con 96 páginas uno en español y el otro en catalán, ¿cuándo sucederá esto en el Perú con el quechua, el aimara y las demás lenguas amazónicas? Así se pisotean y se matan las lenguas indígenas en el Perú:

**ACTA DE ACUERDOS DEL EVENTO NACIONAL PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCRITURA DE LA LENGUA QUECHUA EN EL
MARCO DE LA R.M. N° 1218-85-ED**

En la sala de conferencias del Centro Recreacional AFOBISO del distrito de Cieneguilla – provincia y departamento de Lima, se realizó el “Evento Nacional para la Implementación de la escritura de la lengua tomando en cuenta la R.M. N° 1218-85-ED para la Lengua Quechua” desde el dos al cinco de junio del año dos mil catorce, convocado por el Ministerio de Educación - DIGEIBIR; con la asistencia de los representantes de la Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local, representantes de las Academias Regionales de la Lengua Quechua; Especialistas del Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura; Lingüistas de la PUCP, UNMSM y, Universidad Santiago Antunez de Mayolo; el representante de ANAMEIB y los representantes quechuas de las siguientes regiones: Cajamarca, Lambayeque, San Martín, Loreto, Ancash, Pasco, Huánuco, Junín, Ayacucho, Huancavelica, Cusco, Apurímac, Arequipa, Moquegua y Puno; y representantes de la Universidad Nacional San Cristobal de Huamanga, ISP Puno y Huancavelica y representantes del Equipo de Formadores de EIB Cusco, representantes de las Organizaciones Indígenas Quechua, Awajun, CUNAN, Kichuaruna del Alto Napo –ORKIWAN, ORDEPISAM-GORESAM, para consensuar las grafías de los alfabetos y las normas de escritura de las variantes de las cuatro macroregiones lengua quechua; evento en el que se llegaron a los siguientes acuerdo, detallados por macro

Si en el evento estuvieron presentes los representantes y las autoridades de la lengua quechua además de hablantes, ¿por qué no se redactó el acta en lengua quechua? Ésta no es una muestra más de las intenciones de matar y hacer desaparecer la lengua quechua? ¿Qué dice el título? ¿No hay contradicción? De esta manera los que dicen ser defensores del quechua, están matando la lengua quechua, es decir no le están dando vida; la consideran como un minusválido en el que no se puede ni siquiera levantar un acta; y de seguro que durante todo el evento (cuatro días) solamente se ha hablado en castellano. Así es pues como se le quita parte de su existencia, parte de su vida a una lengua; en este caso al quechua.

Del 14 al 15 de enero de 2016, en Lima, la ANAMEBI (Asociación Nacional de Maestros de la EBI) convocó y realizó el III Encuentro Nacional de Maestros y Maestras de EIB y Líderes Indígenas en el local José Faustino Sánchez Carrión del Congreso de la República. Hubo conferencias y paneles. Al final se extendió una certificación por los días 13, 14, 15, 16 y 17 de enero, por 220 horas por el pago de S/.20 con 3 firmas, entre ellas la de un Congresista de la República y de una Congresista del Parlamento Andino, ¿Esto es hacer EIB y reclamar el cumplimiento de nuestros derechos?

En Chile, se acaba de crear el nuevo Ministerio de Pueblos Indígenas y el correspondiente Consejo de Pueblos Indígenas, esto realmente es

para admirar y es un justo premio a las luchas reivindicativas de los 9 pueblos indígenas de Chile. Y, nosotros los indígenas peruanos, ¿qué esperamos? Nosotros somos más.

Conclusiones

L1, L2, formación buena, coordinación con PdF,

1. Los docentes de EIB debemos tener nuestra propia organización y debemos mantener un órgano de difusión sea radial, televisivo o impreso para dar a conocer nuestros objetivos, nuestros avances, nuestras dificultades y nuestras peticiones como el cumplimiento de las normas EIB ya existentes.

2. Los docentes EIB de todas las regiones, del país y de otros países debemos formar una asociación para intercambiar nuestras experiencias, defender nuestros derechos y hacer fuerza común en todos los casos.

3. Se educa con el ejemplo, tenemos que usar el quechua en todas partes y con quienes tengamos que dialogar; no para mostrar que también manejamos esta lengua, sino ante todo para mostrar nuestra identidad cultural y el respeto a nuestros antepasados los incas.

4. Así como los incas fueron políglotas, nosotros también queremos seguirlo siendo, aprendiendo bien nuestras lenguas originarias, el castellano así como las lenguas extranjeras; sean como lenguas maternas o como segundas lenguas; los que por dominación de unas lenguas estuvimos perdiéndola la lengua originaria de nuestros padres, debemos revitalizarlas y utilizarlas verdaderamente como lenguas oficiales.

5. Tenemos que hacer incidencia política para que las normas y leyes a favor de la EIB y de las lenguas originarias se cumplan.

6. Los hablantes de las lenguas originarias, en uso de nuestros derechos y en cumplimiento de las leyes ya existentes utilicemos nuestras lenguas originarias en todas nuestras comunicaciones y hagamos efectiva “la EIB que se ofrece en todo el sistema educativo”, ¿vale? Runa simi rimaqkunaqa maypiña tarikuspapas runa siminchikpipuni uyarichikusunchikpas, rimasunchikpas, ñawinchasunchikpas, qillqasunchikpas.

7. La EIB con ese nombre o con otro es necesario para nuestros pueblos. En su conducción e implementación debemos estar nosotros los indígenas (Art° 20, literal d) de la Ley General de Educación N° 28044), pero delegados o nominados por nuestros pueblos indígenas por un determinado tiempo y periódicamente se debe rendir cuentas al pueblo que lo delegó.

8. En cumplimiento de las normas y las leyes exijamos que tanto los canales de TV empezando por el canal del Estado, las radioemisoras como Radio Nacional y la prensa escrita como el diario El Peruano utilicen el castellano y las demás lenguas originarias en cumplimiento del Artº 48 de nuestra Constitución Política del Perú.

9. En estricta coordinación con los padres de familia enseñemos el quechua y las lenguas originarias a los niños y las niñas, sea como segunda lengua o como programas de revitalización. Los padres en sus casas y nosotros los docentes en las escuelas; más utilizando como lengua instrumental en temas de nuestra cultura.

A manera de mensaje final

FORO EDUCATIVO

Piden respetar el saber y la lengua originaria en la enseñanza a la población indígena

El presidente del Instituto de Pedagogía Popular, Sigfredo Chiroque, resaltó la necesidad de incorporar el tema intercultural como contenido de aprendizaje en las diversas áreas, ya que, según indicó, como eje transversal no se cumple y resulta siendo un saludo a la bandera.



En diálogo con el programa HABLAEDUCACIÓN, Chiroque, lamentó que en el Perú aún no se respeta la lengua originaria de los pueblos al enseñar o que se utilice la lengua natal para imponer el idioma castellano y el saber occidental. “En la mayoría de casos no se respeta la lengua originaria o si se le utiliza se hace como punto de partida para imponer nuestro idioma castellano o el saber occidentalizado, sin tomar en cuenta el saber de los pueblos, si se comenzará a respetar evitaríamos futuros baguazos y desencuentros culturales de este tipo. Yo invoco a los maestros a que aprovechen la fecha para reflexionar sobre estos actos violento que ocurrieron el pasado 5 de junio y que se haga hincapié en que no se debe volver a repetir”.

Finalmente, el pedagogo, señaló que existen valiosas experiencias que deberían replicarse, como la casa de la cultura en Lamas (Tarapoto). “En esta maloca o casa comunitaria ancestral se ha creado un museo en

los que se han recuperado manifestaciones culturales y en la sala de reuniones se convocan a los ancianos indígenas para que cuenten a los niños las diversas costumbres y partes de su historia”⁸⁷.

Reflexión final:

Nonato Rufino Chuquimamani Valer, 8 de junio de 2010:

Llapan kay qillqasqakuna ñawinchaq napaykusqa kankichiq. Arí, kanmi mana ñawiyuq, mana rinriyuq kamachikuqkunapas kallpasapa runakunapas, paykunaqa mana ari kawsasqanchikta rikunkuchu, manataqmi rimasqanchiktapas uyarinkuchu. Paykunapas munasqankutaqa rimankum, ichaqa ñuqanchikpa mana yachasqanchik simipi; chaypachaqa mana ari uyarinakuypas rikunakuypas kanchu. Chayhinatam kay Perú sutiyuq Mama Llaqtapiqa kawsapakunchik. Tiqsi muyuntinpiapas runakunaqa yachasqanku, rimasqanku simipi rimanakunkupas imatapas yachachinakunku, chayqa allinmi, chaypachari, ¿imaraykutaq qhichwa simi rimaq wawakunamanri mana yachasqan simipichu yachachinku? ¿Imaraykutaq kastilla simillapi chay wawakunamanri rimapayanku? Runa siminchikri, ¿manachu allin rimanapaq? Icha chay kamachikuqkunaqa, ¿sarunchakuytachu munanku? Chay ruraykunachu, ¿munanakuy? Aymara rimaqpas, qhichwa simi rimaqpas, yunka simikuna rimaqkunapas kay allpakunapim paqarirqanchik, tayta mamanchikpas kayllapipuni paqariq kasqaku, chaypachaqa yupaychasqa kananchik, kaqtaq ima yachasqanchikpas, yuyayninchikkunapas, rimayninchikkunapas kaqllataq.

Kay qillqaqkunata anchata kusipayani, allinmi wakcha runamanta sayarisqaykichikqa. ¡Kawsachun runa kawsayninchik! ¡Kawsachun runa siminchik! Ichaqa manam runa simillatachu yachaytaqa munayku, munallaykutaqmi kastilla simi yachaytapas, ichaqa allin rimayta, allin qillqayta, kaqtaq yachayta munallaykutaq huk simikunatapas, chaywanmi llapan sarunchasqa wakcha runakuna kallpachakusaqku.

Traducción:

Saludo a los que trabajan en estas páginas. El artículo es interesante, parece que es la voz de los que no tenemos la voz. En realidad sí tenemos voz, pero los otros no quieren escucharnos, muchas veces tampoco nos quieren ver, mejor dicho estamos invisibilizados cuando las autoridades tienen que cumplir sus deberes. Es justo en cualquier parte del mundo que los niños y las niñas y todas las personas recibamos la información y la educación en una lengua que manejamos, en el caso peruano en las más de 40 lenguas, de lo contrario, ¿qué les parecería si a los monolingües castellano hablantes les obligamos a estudiar solamente utilizando el quechua como lengua instrumental? ¿Cómo se sentirían? ¿Aprenderían el tema que se les enseña? Entonces, reflexionemos un poco sobre estos actos y

⁸⁷ Publicado por *Habla educación Observatorio* en 16:23

procedamos a cambiar, mejor dicho respetemos los derechos de los demás y nuestros derechos también serán respetados y así podremos vivir en esta Pacha Mama, como hijos de ella y no como enemigos.

Referencias bibliográficas

- Acta bilingüe de la independencia de la argentina: http://www.periodistasenlared.info/julio11-11/nota_nac5.html. Consultado 3.06. 2016)
- Acta de acuerdos del evento nacional para la implementación de la escritura de la lengua quechua en la marco dem la R.M. N° 1218-85-ED del 5 de junio de 2014.
- Avances en la protección de lenguas minoritarias: catalunya, colombia lull.cat/.../La_situacion_del_catalan_en_la_nueva_realidad_multicultural.pdf.
- Bachelet (2016). Presidenta firma proyecto de Ley que crea el Ministerio de www.emol.com/.../Presidenta-Bachelet-firma-proyecto-de-ley-que-crea-el-ministerio- del 11 de enero de 2016.
- Cerrón Palomino, Rodolfo. LA EIB es una estafa (Entrevista). Asociación de www.adilq.com.ar/Cerron02.htm
- Chiodi, Francesco (comp) (1990): *La Educación Indígena en América Latina México–Guatemala–Ecuador–Perú–Bolivia* Tomos I y II. Quito, Ecuador: PEBI (MEC-GTZ) & Abya–Yala, UNESCO/OREALC Santiago-Chile.
- Congreso Constituyente Democrático (1993). Constitución Política del Perú. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú. EducaciónInterculturalyBilingüe-CCI.ci.nativeweb.org/boletín/31/Quispe.html
- Escobar, Fortunato (1970): Oficio N° 256-70-SPEA. Azángaro, Puno, Perú: Supervisión Provincial de Educación. Asunto: Asumir cargo de Director de la Escuela Primaria Mixta N° 8515 de Llantapata.
- Escuela-ayllu de warisata, bolivia y sus relaciones con méxico latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Vilhis.pdf.
- IDELE, Revista. Sobre el quechua y la ciudadanía en el Perú/Revista Ideelerevistai-deele.com/ideele/content/sobre-el-quechua-y-la-ciudadania-en-el-peru.

- La URSS Hoy (1975): La Instrucción Pública. Moscú: Editorial de la Agencia de Prensa Nóvosti. (41: Qué estudian los escolares).
- Ley General de Educación (2003) Ministerio de Educación del Perú www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- López, Luis Enrique & Carlos Rojas (eds.) (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Banco Mundial – GTZ – Plural Editores.
- López, Luis Enrique (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. PROEIB Andes y Plural Editores.
- López, Luis Enrique (2008): “El País de las Normas de Maravilla” en Ana María Robles (Coordinación) *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas legales 1990–2007*. Lima, Perú: Instituto de Defensa Legal – Care Perú. 65-70.
- Mensaje del Presidente Constitucional del Perú, Dr. Alan García [...www4.congreso.gob.pe/museo/mensajes/A-Mensaje-2007-1.pdf](http://www4.congreso.gob.pe/museo/mensajes/A-Mensaje-2007-1.pdf)
- Ministerio de educación (1969): Certificado de Estudios de Educación Superior de 1° a 4° años. Azángaro, Puno, Perú: Oficina de Títulos, Certificados, Actas y Becas de la DRE Puno.
- Ministerio de educación (1970): Reforma de la Educación Peruana, Informe general. Lima, Perú: Comisión de Reforma de la Educación.
- Ministerio de Educación (1972): Educación, la revista del maestro peruano. Año III, N°9, julio 1972. N° especial sobre Educación Bilingüe.
- Montoya, Rodrigo (1990): Por una Educación Bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima, Perú: CEPES, Mosca azul editores.
- Perú: la educación peruana está perdiendo el rumbo. Carta a las [...https://www.servindi.org/actualidad/opinion/21709](https://www.servindi.org/actualidad/opinion/21709)
- Políticas educativas 2011-2016 Agenda común...www.scribd.com/doc/61505243
- Políticas Nacionales en Educación Intercultural Bilingüe en Perú [...ibis-global.org/sites/default/files/media/pdf.../estudio_de_eapi_final_dec._2014.pdf](http://ibis-global.org/sites/default/files/media/pdf.../estudio_de_eapi_final_dec._2014.pdf)
- Prado Pastor, Ignacio (ed) (1979) Educación Bilingüe, una experiencia en la Amazonía Peruana. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
- Proeibandes (s/f). Programa del evento. www.proeibandes.org/eventos/programa.pdf
- Vigil, Nila (s/f). Las mal llamadas escuelas EIB solo dan argumentos a los enemigos...<https://nilavigil.com/.../una-mal-llamada-escuela-eib-solo-le-da-argumentos-a-los-enemigos>.

- Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/ pipil de El
...https://www.researchgate.net/.../269686169_Un_modelo_de_revitalizacion_linguistica_e
- Zúñiga, Madeleine & Liliana Sánchez & Daniela Zacharías (2000): Demanda y necesidad de educación bilingüe. *Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú, GTZ y KfW.
- Zúñiga Castillo, Madeleine (1988): *Educación Bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿SÓLO ACCESO?

CLAUDIO MILLACURA SALAS⁸⁸

Introducción

Seríamos un país muy distinto, muy diferente a lo que somos, si hubiéramos estado conformados exclusivamente por los pueblos originarios.⁸⁹

La educación intercultural bilingüe en el contexto latinoamericano, y en particular en Chile, es uno de los desafíos más complejos al que se enfrentan nuestros deficitarios sistemas educacionales y nuestras debilitadas democracias. Tal complejidad la podemos apreciar en los distintos acercamientos que las ciencias sociales han tenido a la temática. Este artículo, en particular intentará dar cuenta del contexto en que los distintos discursos acerca de la interculturalidad y los pueblos indígenas y Afrodescendientes adquieren significado⁹⁰, a manera de explorar las reales posibilidades que tal desafío pueda ser logrado. Si por momentos el/la lector/a siente que el artículo navega por distintos temas, la respuesta debe ser buscada entonces en el contexto descrito. De esta manera entonces, es que estaremos en mejores condiciones de seguir en el empeño o abandonar esto que conocemos como interculturalidad.

Dicho lo anterior es que adelantamos que el siguiente artículo tratará de explicar cómo pese a que la Educación Intercultural Bilingüe está consignada por ley, ad portas de cumplir 20 años de la promulgación de la ley indígena, sigue siendo un modelo educativo periférico dentro de las

⁸⁸ Profesor de Estado en Castellano Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. Maestro en Lingüística, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F. México. Doctor en Historia, mención Etnohistoria, Universidad de Chile, Chile.

⁸⁹ Roberto Ampuero. Ministro de Cultura del Gobierno de Chile. (2013-2014)

⁹⁰ Es decir, no tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remiten a representaciones o contenidos) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (Foucault, 1970).

muchas y variadas políticas impulsadas por los gobiernos de la Concertación, la Alianza por Chile y la Nueva (vieja) Mayoría. Además dará a conocer los intentos por permear la educación superior con los principios y fundamentos de la interculturalidad dentro del *Caballo de Troya* llamado Políticas de Equidad e Igualdad de acceso a las universidades chilenas, para finalmente recordar que la interculturalidad en educación superior es mucho más (pero no mucho menos) que sólo acceso. Para ello recorreremos de manera sucinta la historia de la EIB y las demandas por una educación pertinente por parte de la población indígena. Conoceremos el contexto en que en la actualidad se enfrenta el tema de la calidad de la educación chilena, en particular en la Universidad de Chile, para finalmente y con la ayuda de bibliografía pertinente reflexionar sobre la presencia de estudiantes indígenas en los planteles de educación superior en Chile.

I. Si todos los chilenos y colonos estuvieran penetrados del mismo celo como este indígena para la educación, sería resuelto el problema de la educación obligatoria.

Desde hace más de dos décadas las concepciones sobre la educación y la escuela en los países con población indígena han cambiado, pero no con la velocidad y profundidad que pudiéramos haber deseado al principio. La escuela y la relación que con ella establecen las poblaciones indígenas y afrodescendientes americanas es aún un largo listado de preguntas e hipótesis de investigación por responder. Por diversas razones, algunas de ellas aún opacas y otras francamente discriminatorias y racistas, a los ojos de cualquier observador con un mínimo de conocimiento sobre la temática. La educación de los pueblos indígenas y en particular las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se mueven entre la construcción esperanzadora y la invisibilización permanente. Es así entonces como los problemas de la EIB persisten sin solución en el corto plazo. ¿Pero a cuáles problemas nos referimos? Por ejemplo: los referidos a las metodologías de enseñanza de la lengua materna y o de segundas lenguas de las poblaciones indígenas; la propuesta de un modelo de escuela intercultural, la selección y construcción de contenidos curriculares indígenas; la construcción de currículum indígenas e interculturales; los métodos de evaluación pertinentes a las propuestas interculturales o indígenas; los estándares y sistemas de medición de aprendizajes pertinentes en contextos globales (TIMSS, Pisa, otros) y locales como SIMCE; mención aparte los referidos a la formación docente y la producción científica.

No obstante estamos en condición de afirmar que esta diversidad de escenarios responde a la diversa relación y voluntad de los gobiernos

americanos de influir en el presente y futuro de la identidad de sus poblaciones indígenas y afrodescendientes (Poder Ejecutivo Federal México, 1996; Lebot, 1997; Bertely, 2003; Trapnell & Vigil, 2011)⁹¹. Otra manera de abordar la problemática de la EIB es obviar la discusión acerca de lo macro (paradigmas, modelos, sistemas) para centrarnos en los avances y resultados. De esta manera observamos entonces un escenario igual de desalentador o incipiente, plagado de investigaciones y propuestas disfuncionales a las demandas de los indígenas y afroamericanos. De este modo nos encontramos con: una significativa inyección de recursos económicos que se diluyen por la ineficacia de políticas e instituciones ajenas a la lógica cultural y lingüística de indígenas y afroamericanos; la persistencia de relaciones desiguales en términos políticos, ciudadanos y económicos entre indígenas (incluidos afroamericanos y polinésicos) y no indígenas; además de una ausencia de consenso respecto del tipo y modelo de desarrollo contemporáneo de las poblaciones indígenas, afroamericanas y polinésica del continente. En suma:

“...el desencuentro, la contradicción, la cerrazón de las estructuras políticas y administrativas a los cambios que implica cualquier fórmula EIB, que son las razones de los pobres, los marginados, los excluidos, los sin status” (Muñoz, 1998: 33).

Por tal razón esta investigación asume que la interculturalidad se construye sobre la base de los principios democráticos⁹². En particular y para efectos de la situación en Chile la EIB debe ser comprendida como los esfuerzos del Estado post dictadura y de parte de la ciudadanía⁹³ de reconocer la participación de los actores indígenas en la recuperación de la democracia. Por tal razón la ley 19253 (Ley Indígena) de 1993 en su título 4, párrafo 2, artículo 32 mandata:

“La Corporación (CONADI)⁹⁴, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u

⁹¹ En el caso particular de Chile podemos incluir a su población Polinésica.

⁹² La historia de Chile muestra que bajo dictadura las demandas de los Pueblos Indígenas han sido silenciadas mediante el uso de la fuerza militar.

⁹³ Digo en parte pues al interior de los conglomerados políticos de izquierda y derecha, como de sus adherentes, persiste la idea civilizatoria en contra de los indígenas y afrodescendientes.

⁹⁴ El paréntesis es del autor

organismos privados, programas permanentes o experimentales" (Ley Indígena 19.253)

De esta manera entonces la Educación Intercultural Bilingüe surge por la activa participación de sus organizaciones en la consolidación de la democracia en Chile, considera que la diversidad cultural debe ser uno de los pilares fundamentales de la propuesta educativa del país. Por tal razón el sistema educativo debiera orientarse hacia una propuesta inclusiva que se fundamente en el reconocimiento de la diversidad. Esto requiere que el currículo deba diseñarse ya no desde la mentalidad de la cultura dominante, sino que apostando por proponer un espacio en donde los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes tengan cabida. Por ello como sucede en la actualidad, focalizar la apuesta sólo a los planes de estudio, independiente de su calidad, no es suficiente para garantizar el desarrollo de una Educación Intercultural Bilingüe que consolide en nuestra sociedad "prácticas interculturales" en la que se cultiva precisamente la relación con el "otro".

Para ahondar en el caso chileno y comprender los reales alcances de la EIB es necesario que revisemos de manera breve la historia (Cañulef, 1998). Para ello daremos cuenta de aquellos hechos que para efectos de esta investigación aparecen con fundamentales en la relación entre escuela e indígenas. Fue en 1860 cuando se promulgó en Chile la primera ley de instrucción primaria, siendo en 1920 cuando se transformó en obligatoria. En un comienzo la ley imponía una escolaridad de cuatro años para las niñas y niños pero rápidamente esta obligatoriedad aumentó a 6 (1927). Para 1965 la ley aumenta a ocho. En el año 2003, a través de una reforma constitucional, es que dicha obligatoriedad aumenta a doce.⁹⁵ Como consecuencia de esta obligatoriedad es que los niños indígenas paulatinamente fueron incorporados a la escuela y con ello su tránsito hacia la adquisición de modelos culturales ajenos en desmedro de su cultura y su lengua de origen. Algunos ejemplos de este tránsito en la Araucanía los podemos apreciar en esta ley de 1927 respecto de la creación de tribunales para la división de tierras araucanas:

Art. 4°. Los que, al practicarse la división, no quedaren conformes con la cuota que les haya correspondido, podrán ser radicados como colonos nacionales, sin necesidad de comprobar ningún otro requisito. Tendrán preferencia para ser radicados como colonos nacionales, aquellos que hayan recibido hijuelas de menos valor. Los que fueren radicados como colonos nacionales en virtud de lo dispuesto en el inciso 1° de este artículo, perde-

⁹⁵ El gobierno de Sebastián Piñera impulsó una propuesta para hacer obligatorio el Kinder.

rán la parte o cuota que les haya correspondido en la división, la cual será destinada a beneficio común de la misma reducción, dándose preferencia, en esas hijuelas, a la fundación de escuelas (Ley n° 4169, 1927)⁹⁶

Sin duda es esta obligatoriedad y la fundación de la escuela en territorios indígenas la que motivará el surgimiento de las primeras demandas (mapuche) por una educación pertinente, demandas impensadas en el contexto de un sistema educacional homogéneo y en expansión. Otro ejemplo, Carlos Sadleir, pastor anglicano de origen canadiense, en carta a Rodolfo Lenz, a principios del siglo XX comentaba lo siguiente acerca de los araucanos, la escuela y su obligatoriedad:

“...todos los días están llenos de trabajo a favor de los araucanos, i en este mismo momento está presente en mi escritorio, escuchando la carta que estoi dictando a mi Dictafono, un Cacique araucano a quien quieren arrebatarle sus terrenos cerca de La Unión. Me ha interesado mucho lo que me ha dicho respecto de que toda su familia saben leer, i la manera en que ellos han aprendido es más interesante todavía, porque su hermano mayor fue mandado por su padre a la escuela del Gobierno de La Union i volviendo a su casa él mismo enseñó a sus hermanos i hermanas leer i escribir. Si todos los chilenos i colonos estuvieran penetrados del mismo celo como este indígena para la educación, sería resuelto el problema de la educación obligatoria” (Sadleir, 1912).

Otro ejemplo es el que podemos encontrar en los acuerdos del 5° Congreso Araucano en donde se solicita (acuerdos n° 4-6) al “Supremo Gobierno” becas para que los indígenas que no pueden acceder a estudios primarios o superiores, “pues se encuentran en desventaja” en relación a los demás chilenos, lo puedan hacer cuando así lo dispongan (Comité Ejecutivo de la Araucanía de Chile, 1926). La misma situación, pero desde la perspectiva Aymara, nos la resume el Profesor Hugo Manuel Alegría (2000) al expresar que la escuela ha sido en mayor o menor medida un modelo de sociedad “chilena” para los aymaras, la que se manifiesta principalmente a través de la figura del profesor, de las actividades comunitarias por él emprendidas y por la influencia de los contenidos ideológicos de los programas de estudio.

Otro ejemplo, lo brinda Rolf Foerster (2012) para el caso Rapa Nui:

“Será en los años 60’ cuando comiencen a llegar los primeros profesionales a la Isla, entre ellos el profesor normalista Alfonso Rapu Haoa. A su regreso encuentra una comunidad sensible y empoderada en su desarrollo,

⁹⁶ Esta Ley crea Tribunal Especial de división de comunidades indígenas y reglamenta procedimientos.

y en sus nexos con los rapanui que viven en el continente (...) Alfonso Rapu ejerció como docente de la escuela básica de Hanga Roa, desde la cual organizó una serie de actividades complementarias -en conjunto con otras personas- con el fin de incentivar el mejoramiento en sus condiciones de vida y el fortalecimiento de sus lazos comunitarios: programas de alfabetización de adultos, brigadas de forestación, grupo de scouts, actividades deportivas y conjuntos folklóricos, entre otras” (p. 39)

Sea cual sea el caso por largo tiempo las demandas por una educación pertinente para los estudiantes indígenas serán desoídas. En los años setenta se dictó una ley que puso atención en el aumento de las becas y en la construcción de internados, pero a nivel curricular la invisibilidad de los conocimientos indígenas seguía patente.

Con la dictadura militar se derogaron todas las leyes, que independiente de su carácter paternalista, favorecían a los indígenas, *ya no existen mapuches pues todos somos chilenos*. Diría Pinochet en Villarrica en 1979, con motivo de la promulgación del Decreto Ley 2568, de división de tierras. Punto de partida de la contrarreforma impulsada para terminar con los indígenas y los beneficios alcanzados durante la Unidad Popular.

“Considerando:

1°- La necesidad de terminar con la discriminación de que han sido objeto los indígenas, situación que la legislación vigente no ha permitido superar;

2°- El hecho que la denominada "Propiedad Indígena" ha sido fuente de numerosos problemas, los que han constituido serias barreras para el progreso de la población indígena” (Ministerio de Agricultura, 1979)

Es en este contexto entonces y a propósito de los esfuerzos de la sociedad chilena por recuperar la democracia que la idea de una Educación Intercultural Bilingüe comienza a instalarse en algunas instituciones educacionales, relacionadas con la iglesia católica, como posible. Aunque los aportes de dichas iniciativas no fueron del todo significativas, si contribuyeron a abrir el camino y convencer a los dirigentes indígenas que un sistema de EIB era necesario (Cañulef, 1998).

La recuperación de la democracia, le debe un capítulo, no siempre estudiado, a las organizaciones indígenas que comprometieron sus votos y su accionar para devolver a Chile al sitio de países con autoridades democráticamente electas. Fue entonces que en 1993 y luego de una ardua tramitación en un congreso elegidos según las leyes de la dictadura que el Presidente Patricio Aylwin, pudo cumplir con la palabra empeñada en 1988 al promulgar la Ley Indígena. Desde esta fecha en adelante es que podemos observar cómo de un “sistema de EIB”, como lo señala la Ley

Indígena, se pasa a un programa focalizado, al interior de un Ministerio de Educación. Institucionalidad empeñada en sacar adelante una Reforma Educacional, que deje atrás un sinnúmero de acciones de la dictadura militar en esta área. Es en este contexto que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB-MINEDUC) de ser concebido como parte de la política para la Educación Rural, se abre paso al interior de una institucionalidad que ordena las demandas por ser incluidos en el “nuevo currículum”⁹⁷ de acuerdo a la fuerza de sus demandantes y lobistas.

Así, mujeres e indígenas quedan relegados a las posiciones finales, de una larga fila encabezadas por empresarios, iglesias, fuerzas armadas y de orden y sus partidarios. Solo la irrupción de conflictos como la construcción de Ralco⁹⁸ durante la presidencia de Eduardo Frei R y sus “Mesas de Dialogo”; o las demandas por un mayor acceso a tierras durante el sexenio de Ricardo Lagos, quien respondió con “La Comisión Verdad Histórica y Nuevo trato”; o Re-conocer; Pacto social por la multiculturalidad de Michelle Bachelet, hasta los esfuerzos del Gobierno de Sebastián Piñera y su “Plan Araucanía”. Han sido el contexto en que la EIB ha podido experimentar, implementar o consolidar iniciativas que con esfuerzo no han sido borrados por la frenética búsqueda de buenos indicadores educacionales en los procesos de “Reformas a las Reformas Educacionales” implementadas desde la recuperación de la democracia⁹⁹. Por ello más allá de la dirección y objetivos que la ley 19.253 le confirió a la EIB en Chile es posible reconocer que del discurso de la reparación que orientó en los 90 la puesta en marcha de la propuesta, se ha pasado a la búsqueda de mejorar indicadores educacionales de la población escolar indígena en la primera década del siglo XXI (Riedemann, 2008). Hasta quedar reducida a su dimensión lingüística, a partir de la promulgación del Sector de Enseñanza de Lengua Indígena en el año 2009¹⁰⁰. Así los temas de la relación con el

⁹⁷ La teoría técnica del currículum considera la sociedad y la cultura como una trama externa a la escolarización y al currículum como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder. La teoría práctica del currículum también considera a la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un papel más activo acerca de las escuelas y de los profesores (Kemmis, 1988).

⁹⁸ Represa Hidroeléctrica construida el año 1997 en el Alto BioBío. Territorio Mapuche Pehuenche.

⁹⁹ Esto es relativo pues mientras esté vigente la constitución diseñada por Pinochet, dicha transición aun no termina.

¹⁰⁰ A febrero de 2017 han sido aprobados por el del Consejo Nacional de Educación, los programas de estudio para 6° año en lenguas Aymará, Rapa Nui, Quechua y Mapuzugun.

otro y las demandas de *interculturalidad para todos* (no sólo para niñas y niños indígenas) como también de mayor participación política de las comunidades indígenas siguen estando ausentes del marco educacional chileno. Demostrando con ello que la mayor responsabilidad de implementar la Educación Intercultural Bilingüe sigue siendo una responsabilidad de un Estado que se debate aun entre la asimilación o la participación de los indígenas y polinésicos en el devenir de la nación.

II. Universidades públicas versus fábricas de profesionales

La forma y el modo en que la sociedad chilena debe hacer frente a las desigualdades provocadas por el deficiente modelo educativo chileno, ha obligado a que algunas (lamentablemente no todas) universidades pongan atención en la forma en que ellas misma reproducen estas desigualdades. Sólo a manera de ejemplo es que nos abocaremos a cómo la Universidad de Chile ha decidido enfrentar tal problemática. Para ello describiremos, apretadamente, los ejes de la política de inclusión y equidad que la Universidad de Chile ha decidido llevar a delante y que especifica en su memoria 2010-2013:

“Para avanzar hacia una universidad más inclusiva y equitativa, a la vez que comprometida con la excelencia, se requiere generar un proceso gradual de transformación estructural. Con la convicción de que no se trata sólo de promover el acceso a la universidad de grupos excluidos, o incluso de desarrollar acciones que reduzcan la brecha educacional heredada de los niveles educacionales anteriores, sino de una nueva –y a la vez antigua– forma de hacer universidad pública, la comunidad universitaria se ha sumado a esta renovación del compromiso con el desarrollo del conocimiento y el aporte al bienestar de la sociedad en general” (Universidad de Chile, 2013: 10).

El aumento de la cobertura en educación superior en la última década ha sido significativo, de 172.995 estudiantes en el año 1983 a 1.068.263 en el año 2012 (CNED, 2013). Dicho a grosso modo, si esta tendencia se expresa como porcentaje de población entre 18 y 24 años de edad, las cifras indicarían que entre 1992 y el 2011 la cobertura en términos brutos mostró un aumento del 14,6% a un 45,8%. Con estas cifras Chile se acercaría al promedio de cobertura, en educación superior, de los países que conforman la OECD, que es del 60% (Atria & Sanhueza, 2013). Pero no solo el aumento de la cobertura caracteriza a la educación superior en Chile, sino también el aumento de instituciones de carácter privado, trayendo como consecuencia el aumento de la proporción de es-

tudiantes que se matriculan en instituciones privadas. Ocasionando que el aumento del gasto privado en educación haga que la idea de “universidad” necesariamente sea puesta en cuestionamiento, sobre todo a raíz de las movilizaciones estudiantiles¹⁰¹ y sus demandas por una educación pública de calidad para todas y todos.

	Régimen Universidad Pública	Régimen “Fábrica de Profesionales”
a) Comprensión	Espacio independiente de reflexión crítica	Producir un bien de apropiación privada
b) Financiamiento	Público (no vinculado al mercado)	Privado (ingresos vinculados al mercado: preferencias de los “consumidores”)
c) Gobierno Interno	Independiente del mercado y del Estado.(generalmente, en manos de los académicos)	Conforme a la estructura decidida por el dueño con determinados objetivos de “productividad
d) Régimen de los Académicos	Estabilidad	Evaluados por productividad
e) Funciones de la Institución	Vinculación entre docencia e investigación	Independencia entre docencia e investigación
f) Conocimiento experto	Producir conocimiento. (Sin agendas particulares). Formación de productores de conocimiento (pensamiento crítico)	Transmitir conocimiento. Instrumental: se usa si sirve para fines del agente.

Véase: Atria & Sanhueza, 2013: 5

Entonces si entendemos la educación como un “derecho social”. La definición de lo público de una institución de educación superior encuentra sentido en su universalismo y por ende en reglas comunes para todas ellas. En este escenario entonces adquiere relevancia las condiciones de acceso de los estudiantes que la conforman, pues lo que está en juego es el tipo de sociedad que se quiere construir más que el producto que se quiere ofrecer.

En este complejo escenario la Universidad de Chile, institución de educación Superior caracterizada por su selectividad, ha configurado una comunidad estudiantil con escasa presencia de estudiantes de menores recursos, pues al verse imposibilitados de acceder a una educación básica y media que no les entrega los conocimientos mínimos que les permitan

¹⁰¹ En Chile las demandas estudiantiles por una educación pública comenzaron en Junio del año 2006 bajo el gobierno de Michelle Bachelet.

franquear la barrea que les impone la PSU¹⁰² quedan fuera de la ‘*Casa de Bello*’¹⁰³

“En el año 2012 un 20% de los estudiantes nuevos de la Universidad de Chile provino de establecimientos educacionales municipales y un 33,2% de colegios privados, mientras que a nivel nacional, el 39,9% de los egresados de educación media en 2011 provino de colegios públicos y el 7,2% de colegios privados. El 27,2% de los jóvenes chilenos egresaron de colegios con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en el rango superior (mayor a 76,6%), mientras que entre los matriculados en primer año en la Universidad de Chile el porcentaje de estudiantes de este segmento alcanzó el 1,5%. En consecuencia, existe un gran número de colegios altamente vulnerables desde los cuales ningún estudiante accede a esta Universidad” (Universidad de Chile, 2013: 16)

Por lo anterior los esfuerzos de la Universidad de Chile por mejorar su equidad e inclusión deben ser comprendidos desde el reconocimiento del valor de la diversidad y su contribución en la generación de procesos educativos de calidad. La historia de la Universidad de Chile, estrechamente ligada con los principios de excelencia¹⁰⁴ universitaria y de compromiso con el país, la obliga a generar espacios que garanticen la formación de profesionales capaces de desempeñarse con éxito en contextos diversos, ciudadanos conscientes de su rol en los cambios que demanda la sociedad nacional en lo social, cultural y político de manera de acercarse a la idea de ser una institución que refleje a Chile y sus habitantes. Generando así un círculo virtuoso que fortalezca nuestra deficitaria democracia.

III...ni que tampoco ha sido resuelta por investigaciones de peso, magnitud y envergadura.

Avanzar hacia una educación universitaria intercultural, no puede ser entendido solamente como los esfuerzos (incipientes y necesarios) de garantizar el ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes mediante políticas de cupos o programas de equidad. El deteriorado sistema

¹⁰² Prueba de Selección Universitaria

¹⁰³ Nombre con que también se conoce a la Universidad de Chile por ser este su primer Rector. Comillas del editor.

¹⁰⁴ Este adjetivo no es de mi agrado, pues hace alusión a procesos productivos y no a procesos formativos, pero la mantengo para que el lector conozca uno de los términos predilectos de nuestras autoridades políticas y educacionales, preferentemente durante los cuatro años de gobierno de Piñera. Es decir, la concepción economicista productiva de la educación también se ha hecho parte de la U de Chile.

educacional chileno ha provocado, entre otros muchos efectos, una segregación y una discriminación, estrechamente ligada al establecimiento de origen de los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación superior en Chile. En este escenario no es extraño observar cómo sólo un mínimo de la población escolar indígena y afrodescendiente termina ingresando a alguna universidad chilena dependiente del Consejo de Rectores (es decir que reciben financiamiento del Estado, aunque esto no las haga, ni convierta en universidades estatales). Su ingreso a las otras universidades quedará sujeto a la capacidad de endeudamiento de sus respectivas familias, siendo en la mayoría de los casos una escollo difícil de sortear. ¿Entonces de qué estoy hablando?, de los esfuerzos de las comunidades universitarias por construir una *colaboración intercultural* (Mato, 2008), que deje atrás, paulatinamente, aquellas visiones, prácticas y relaciones que determinan que existe sólo una verdad, un método, una forma de entender. Contradiendo de facto el sentido de la labor universitaria, un ejemplo:

“Numerosos científicos sociales alertan sobre el peligro representado por los pensadores antiluministas, cuyas elucubraciones académicas nos estarían conduciendo a la construcción de una funesta “democracia racial” o incluso a una nueva guerra de las razas” (Boccaro, 2013: 223).

Otro buen ejemplo sucedió mientras escribía este artículo¹⁰⁵. A propósito de la renuncia de la recién designada Subsecretaria de Educación –Claudia Peirano Rodríguez– del gobierno de Michelle Bachelet (2014/2018), a raíz de haber suscrito, hace más de tres años atrás, una carta en donde se oponía a la gratuidad universal en educación superior, junto a otros intelectuales y burócratas de la concertación. Pero no sólo por esto sino que además por mantener, a la fecha de su designación, relaciones comerciales en el ámbito de la educación privada. Situación que generó la natural desconfianza de los estudiantes y las organizaciones sociales que se oponen al “Lucro en Educación”. A raíz de lo anterior J. J. Brunner¹⁰⁶, uno de los firmantes de la carta, en senda columna de opinión, en uno de los periódicos más reacios a poner fin al lucro en educación¹⁰⁷, sale en defensa de la renunciada y pone en duda el liderazgo de la Presidenta Electa, con la finalidad de tensionar aún más el sistema educativo chileno

¹⁰⁵ Febrero 2014.

¹⁰⁶ Destacado tecnócrata de los primeros gobiernos de la Concertación que durante el gobierno de Sebastián Piñera E, y el 2º de Michelle Bachelet J. se ha caracterizado por correr el límite simbólico de lo público y privado en educación, definiendo “lo público como todo aquello que recibe financiamiento del Estado”.

¹⁰⁷ La Tercera de la Hora, junto a la cadena de periódicos dependientes del Mercurio.

y la búsqueda de definiciones respecto si lo que se implementará es algo parecido a lo que él, y los que él representa, entienden por gratuidad o se impondrá “la voz de la calle”.

“¿De qué se trata en este caso? Simplemente, de encontrar la mejor forma –más equitativa y eficiente– de financiar un sistema masivo que necesita incrementar su calidad, pertinencia y efectividad. Es un problema político-técnico, no de altos y prístinos principios. ¿Hay sólo una opción, un único medio? ¿O caben frente a esta materia opciones distintas y legítimas? ¿Acaso la gratuidad, que existe largo rato ya en Brasil, Argentina, México y Uruguay, ha convertido ‘por principio’ a esos sistemas en más justos, a las elites nacionales en más plurales y ha hecho más equitativas a sus sociedades?” (Brunner, 2014: 30)

Como este documento no trata de gratuidad en educación superior, sino de cómo a través de la interculturalidad la educación superior transforma a las elites para que estas contribuyan a que Chile sea un país más equitativo, es que nos quedamos con lo último de su cita. ¿Cómo?

En medio de declaraciones de la Ministra de Educación Carolina Schmidt¹⁰⁸, acerca de la presión (lobby)¹⁰⁹ que realizan los rectores, de las mal llamadas universidades públicas, el Rector de la Universidad de Chile, responde a través de una carta en el mismo medio¹¹⁰, que lo expresado por la máxima autoridad en materia de educación en Chile, omite dos realidades fundamentales para la fe pública. La primera de ellas guarda relación con el hecho que la *agencia Bloomberg*¹¹¹ informó que la educación con fines de lucro es técnicamente ilegal (en Chile), pese a lo cual muchas universidades privadas, eluden legalmente esta prohibición, adquiriendo cupos en los directorios de dichas instituciones y vendiendo servicios a las mismas instituciones de las que ellos son miembro (Smith & Kimes, 2014).

En palabras del rector de la U de Chile, lo curioso es que la autoridad educativa no realice ninguna investigación al respecto. La segunda omisión es que el 58% del presupuesto nacional, destinado a universidades, sea asignado a universidades privadas. Las que dicho sea de paso, no están sujetas a ningún tipo de fiscalización, llámese Contraloría General de la República, Ley de Transparencia ni menos a la obligatoriedad de licitar

¹⁰⁸ Tercera Ministra de Educación nombrada durante el gobierno de S Piñera E. (2013-14)

¹⁰⁹ En Chile esta expresión refiere a las presiones que los grupos de interés o sus empleados “lobistas” realizan ante las autoridades para beneficiarse ellos o sus representados.

¹¹⁰ Ver Rector Víctor Pérez (2006-2014)

¹¹¹ Es el mayor proveedor de datos financieros y orientación en inversiones globales.

sus comprar a través del portal Mercado Público¹¹². En suma, la autoridad educacional mantiene silencio respecto al traspaso, según la ley de presupuestos 2014, de más de US\$ 1.000 millones anuales de dineros públicos que no tienen control público (Torres, Guzmán & Riquelme, 2011).

“consagrando de hecho el retail educacional privado” (Pérez, 2014)

Sin lugar a duda muchos de los que hoy conforman las comunidades universitarias no están dispuestos a ceder espacios para que se realicen las transformaciones necesarias que fortalezcan una educación pública de calidad. Ni mucho menos en *colaborar* para que otros saberes y sus portadores ocupen un lugar en las aulas universitarias. Mantener las ideas exóticas o utilitaristas (como informantes o fuentes) sobre quienes poseen un saber y pertenecen a un pueblo indígena u afrodescendiente, es mucho más cómodo y reproduce el añejo sentimiento de superioridad que desde la perspectiva de Quijano (2000) adquiere forma y contenido luego del mal denominado *Descubrimiento de América*. Otorgando con ello un marco de legitimidad que diferencia entre el saber que entrega la universidad en contrapartida del que se adquiere fuera de ella. Otro ejemplo Pablo Marimán Quemenedo, destacado historiador mapuche nos relata en un texto sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas, que cuando un estudiante indígena (como él) de manera crítica y en busca de validar otros epistemas, especialmente los referidos al *Mapuche Kimün* se atreve a relevarlos y/o a ponerlos en igualdad de condiciones con el conocimiento predominante en la academia chilena, recibe rápidamente el castigo y el cuestionamiento por tal falta de rigurosidad. La siguiente cita es parte de la evaluación de uno de los tantos borradores que Pablo Marimán Quemenedo ha debido presentar para sortear con éxito una tesis y una defensa de tesis, que lo valide *urbi et orbi* como Doctor en Historia:

”...La reducción artificial que se hace del proceso histórico a una confrontación entre mapuches y winkas, elimina los matices y complejidades – étnicas, históricas, sociales- que subyacen al proceso de Ocupación del Ngulumapu, al mismo tiempo que reitera matrices epistemológicas superadas por las investigaciones más recientes (...) El sobre énfasis que pone el autor sobre cuestiones de índole metodológico – la discusión sobre la legitimidad de una historia mapuche no realizada por sujetos que no se di-

¹¹² Es una plataforma online en donde se negocian todos los bienes y servicios de la gran mayoría de las entidades públicas.

cen pertenecer a esa etnia- no se condice con el problema enunciado ni es pertinente a una propuesta que se realiza bajo los requisitos y parámetros establecidos por la Universidad de Chile (Estatal). A través de este texto hay un tono de reivindicación etnonacional en torno a una temática que no ha sido de interés historiográfico ni que tampoco ha sido resuelta por investigaciones de peso, magnitud y envergadura...” (Marimán, 2011: 140).

De ejemplos como el anterior está plagado el sistema educacional chileno. Formadores/as que crean profesionales a la imagen de sus propios procesos formativos, a modo de escuelas-ghetto. De académicos/as que borran con el codo sus discursos sobre la necesidad de explorar nuevas respuestas, aunque en nuestro caso se trate de viejas respuestas pero invisibilizadas. De esfuerzos políticamente correctos por aparecer como dispuestos a ofrecer espacios donde el saber indígena y afrodescendiente tengan un lugar pero que finalmente, terminan contratando a académicos de probada productividad en revistas indexadas para que hablen y escriban sobre indígenas y afrodescendientes. No está de más decir que lo que acabo de exponer no está relacionado con paternalismos ni relativismo. Sino que a *Actos de Reparación* que sitúen al saber de los pueblos indígenas y afrodescendientes en *igualdad o al menos en posibilidad, en una promesa como algo que está por venir*¹¹³. Quien niega esta posibilidad, olvida o no quiere recordar, que el saber latinoamericano que en la actualidad se hace acompañar de adjetivos tales como excelencia, está construido sobre la destrucción y el silenciamiento de historias y relatos que originalmente se hacían escuchar en Zapoteco, Mixe, Náhuatl, Hausa, Rapa Nui, Quechua, Mapuzugun y Kawésqar.

Por lo anteriormente descrito, lo que en la actualidad existe en las universidades chilenas no es otra cosa que (pese a los discursos contrarios) un sistema de modelamiento que exige como requisito de aceptación y reconocimiento el abandono de los elementos culturales distintivos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes por la adopción de los entregados por la universidad. Reconocimiento imaginario pues una vez fuera de los muros de la universidad la realidad y el campo laboral se encargarán nuevamente de poner a estos profesionales indígenas y afrodescendientes en inferioridad de condiciones, pues aún no será suficiente la adquisición de un grado académico para borrar las huellas identitarias que lo sitúan

¹¹³ Derrida (1994) nos dice al respecto que la democracia “es una promesa, y entonces no puede ser sometida a cálculo, ni ser objeto de un juicio del saber que lo determine. Por otro lado, sería una cosa, aunque, partiendo de la libertad y del respeto a la singularidad del otro, el reto para la democracia es justamente no ser una cosa, sustancia y objeto. De ahí se deduce que no puede ser objeto de un juicio que lo predetermine.

como inferior, de menor capacidad, es decir, empleable pero a un menor salario. Para fundamentar mis aseveraciones doy cuenta de una (entre varias) investigación realizada el año 2008 por el gobierno de Chile que determinó que al utilizar regresiones para estimar el salario en función de la productividad para distintos empleos, entre indígenas y no indígenas. Y al descomponer el sueldo total en una porción explicada atribuible a diferencias ocupacionales y en una porción no explicada, se concluyó que:

“... gran parte del diferencial total es atribuible a diferencias de dotaciones. Sin embargo, al considerar los efectos separados de una estructura ocupacional constituida de acuerdo a los parámetros no indígenas por un lado y con una retribución salarial de acuerdo a como se hace con los trabajadores no indígenas, por otro, se obtiene que en el segundo caso la porción no explicada de las diferencias es bastante mayor que en el primer caso. En otras palabras, la mayor responsabilidad de las diferencias inexplicadas recae en los diferentes pagos que se hacen a indígenas y no indígenas por trabajar en un mismo oficio más que por factores asociados a cierta segregación ocupacional” (Zúñiga, 2008: 45)

Si aún persiste duda por lo que estoy afirmando, hace pocas semanas fue presentado el estudio "*Nuevo Siglo, Viejas Disparidades: Brechas de ingresos por género y etnicidad en América Latina y el Caribe*", del investigador del BID Hugo Ñopo (2012). De este estudio se desprende que en el caso de Chile los indígenas acceden a sueldos un 31% más bajos que el resto de los trabajadores y que dicha brecha étnica se explica, entre otros factores, por el menor acceso a educación de la población indígena, ya que cuando se comparan personas con similar nivel de escolaridad de minorías y mayorías étnicas, esta brecha disminuye al 11%. Sin embargo detrás de estas preocupantes cifras se esconde otro problema igual de grave y es que al comparar los sueldos entre hombres y mujeres con similar nivel educacional los hombres ganan en promedio un 17% más que su pares mujeres en Latinoamérica, es más las mujeres sólo ocupan el 33% de las profesiones mejor remuneradas. Nuevamente si se compara a hombres y mujeres en este ítem los hombres ganas un 58% más que sus colegas mujeres.

Sin duda que el fortalecimiento de las democracias en Latinoamérica, en general y en particular en Chile, requiere de sinceros esfuerzos por romper estas brechas. Muchas de las cuales se explican por las profundas desigualdades e inequidades que en el último decenio acrecentaron la riqueza en algunos y mantienen la misma pobreza en muchos. Si la educación es un camino para revertir este escenario, pues bien transitemos por él. Por ello las definiciones del tipo de educación al que me refiero adquieren relevancia; *Pública* (en oposición a privada) *De Calidad* (en oposición a excelencia) deberían ir acompañados de *Intercultural* (como sinónimo de

diálogo). De esta manera estaremos en condiciones a llevar adelante unas de las mayores transformaciones pendientes a nivel universitario¹¹⁴. Recuperar la memoria histórica que nos habla de un Chile conformado por más de una cultura, por más de una lengua, por más de una espiritualidad, debe ser recuperada en beneficio de la democracia y en oposición a la Nación del siglo XX. Fortalecer y usar las lenguas indígenas como la medicina que contrarresta los efectos nocivos del pensamiento único, *es una posibilidad*.

La interculturalidad entonces contribuye a recordarle a la universidad que nada está al resguardo de ser cuestionada (Derrida, 2014), que las mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes que transitan por sus aulas cargan consigo las marcas de la racialización (Quijano, 2000), pero a la vez, cual significante y significado, la posibilidad de una democracia sin condición, si se me permite parafrasear a Derrida.¹¹⁵ De aquí entonces es que se desprende uno de los mayores nudos que plantea la colaboración intercultural al interior de las aulas universitarias. El cómo la universidad admite como uno de sus pilares el necesario dialogo con las diversas racionalidades y cosmovisiones que habitan Chile.

En suma, la complejidad por dar respuestas a la demanda de la ciudadanía por una reforma educacional que asegure calidad, gratuidad e inclusión están a la espera de medidas concretas que pongan fin a 25 años de *políticas de acuerdos* en¹¹⁶ donde los ciudadanos y sus derechos pasaron a ser el adorno con que se vestía el poder. Si durante los años 90, épocas de reformas en educación, los tecnócratas discutíamos en extenso si los estudiantes debían pedir la palabra o tomársela¹¹⁷, el segundo decenio del siglo veintiuno nos demanda que asumamos la responsabilidad de formar ciudadanos que le exigen a los gobiernos más democracia, más transparencia, más oportunidades. Es entonces en este contexto que indígenas y afrodescendientes estamos a la espera de aquella posibilidad, al menos, de que el futuro será más intercultural. A diferencia de 1999, con la recuperación de la democracia, hoy somos menos los indígenas, polinésicos y afrodescendiente que nos contentaremos con ponernos a la fila, para ser oídos.

¹¹⁴ La Reforma Universitaria en Chile se suspendió con la dictadura Militar el 11 de Septiembre de 1973.

¹¹⁵ “He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” Id. 48

¹¹⁶ En este contexto es que la frase del Presidente Patricio Aylwin A.: “La Justicia en la medida de lo posible” se transformó en doctrina de los gobiernos de la concertación 1990-2010.

¹¹⁷ A propósito de la implementación en el currículum nacional del enfoque comunicativo en vez del tradicional enfoque gramáticas de la asignatura de Castellano.

Referencias bibliográficas

- Alegría M. Hugo (2000). La Escuela Nacional chilena y su influencia en el proceso de aculturación del mundo aymara, en: González Miranda, Sergio y otros. *Educación y pueblo aymara*. Iquique, Chile; UNAP, 138-143.
- Ampuero, Roberto (2013, Diciembre 18). Sesión de Comisión Cultura y de las Artes., Congreso de Chile, video, 53: 00_53: 06. Cámara de Diputados de Chile, Canal de Televisión, <<http://www.cdtv.cl/Programa.aspx?idPrograma=46>> (acceso Enero 2017)
- Atria, Fernando & Sanhueza, Claudia (noviembre 2013). Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena, *Claves de Políticas Públicas, IPP-UDP*. (Número 17), 1-15.
- Bertely, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. T.1*, México: COMIE. <http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf> (acceso Enero 2017),
- Boccaro, Guillaume (2013). La “Historia Nacional Mapuche” como ruptura anticolonial. A propósito de ¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro, *Historia*, 46, (I), 223-239.
- Bonfil, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: CONACULTA.
- Bruner, José Joaquín (07 de febrero 2014). La gratuidad como artículo de fe, *La Tercera de la Hora*, <http://diario.latercera.com/2014/02/07/01/contenido/opinion/11-157364-9-la-gratuidad-como-articulo-de-fe.shtml> (acceso Febrero 2017)
- Cañulef, Eliseo (1998). Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Comité Ejecutivo de la Araucanía de Chile. *Actas del VI Congreso Araucano. Collico, Ervilia, 24-27 de diciembre de 1926*.
- Consejo Nacional de Educación de Chile (2013). Gráfico de Tendencias 2005-2013, <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx>, (acceso Febrero 2014).
- Derrida, Jacques. (2014). A democracia é uma promessa. Entrevista de Elena Fernandez con Jacques Derrida, en *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 12 de octubre, 1994, pp. 9-10, <<http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/democracia.htm>>, (acceso Enero 2017).

- Derrida, Jacques (2002). *La Universidad sin Condición*. Traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte. <<http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M3S1DerridaJacques.pdf>>. (acceso Enero 2017).
- Foerster, Rolf et al. (2012). Un Acercamiento a la historia reciente de Rapa Nui: Bases contextuales para una interpretación del presente. *Apuntes del Museo*. (N°1) Biblioteca William Mulloy-Isla de Pascua, 36-52.
- Foucault, Michel (1970). *La Arqueología del saber*, Aurelio Garzón. Trad.. México D.F, México: Siglo XXI Editores.
- Kemmis, Stephen (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Trad. Pablo Manzano. Madrid, España: Morata.
- Lander, Edgardo (comp) (2000). *La Colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Lebot, Yvon (1997). *Subcomandante Marcos. El sueño zapatista*. Chiapas, México: Plaza & Janés.
- Ley N° 4.169. Ministerio de Agricultura, Industria y Colonización, Santiago, Chile, 08 de septiembre de 1927. <<http://bcn.cl/1zgj>> (acceso Enero 2017)
- Ley N° 19.253. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993.
- López, Luis Enrique (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos que humanos que la educación requiere, en: *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 47-98 <<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>>, (acceso Enero 2017).
- Marimán, P. (2011) Formación de intelectuales indígenas: ¿El rol de la educación superior?, en *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. 2° Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, Yohanna Abarzúa, et. Al. Temuco: Fundación EQUITAS-UFRO,
- Menard, André & Jorge Pavés (2005). Documentos de la Federación Araucana y del Comité Ejecutivo de la Araucanía de Chile. Los archivos del '29: derroteros y derrotas de la F. A, en: *Anales de desclasificación*, vol. 1, (número 1), 51-109.
- Ministerio de Agricultura (1979). *Modifica ley n° 17.729, sobre protección de indígenas, y radica funciones del Instituto de Desarrollo Indígena en el Instituto de Desarrollo Agropecuario*. <<http://bcn.cl/1uwam>> (acceso Enero 2017)
- Muñoz Cruz, Héctor (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*, (No. 17), 31-50.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, (Número 2), <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504201>> (acceso Enero 2017)
- Ñopo, Hugo. (2012) *New Century, Old Disparities. Gender and ethnic earnings gaps in Latin America and the Caribbean*, Washington DC, Estados Unidos : Inter-American Development Bank.
- Pérez V, Víctor (viernes 07 de Febrero de 2014) El debate sobre la Educación Pública en Chile, Carta, Educación y Lucro <<http://www.uchile.cl/noticias/99100/rector-victor-perez-el-debate-sobre-la-educacion-publica-en-chile>> (acceso Enero 2017)
- Poder Ejecutivo Federal (1996). Secretaría de Educación Pública. México.
- Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social, en: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, Journal of World-Systems Research*, XI. 2 (Summer/Fall), 342-386.
- Riedemann Fuentes, Andrea. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=247016523008>> (acceso Enero 2017)
- Sadleir, Carlos (12 de Septiembre de 1912). Carta a Rodolfo Lenz. Archivo Lenz (Instituto Pedagógico), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.
- Smith, M. & Kimes, M. (24 enero de 2014) “Chilean Regulators Say No to Clinton-Backed University”, *Bloomberg, News*, <<http://www.bloomberg.com/news/2014-01-24/chilean-regulators-crack-down-on-university-with-ties-to-clinton.html>> (acceso Febrero 2017)
- Torres, V., Guzmán, J & Riquelme, g. (19 agosto 2011) “Cómo lucran las universidades que por ley no deben lucrar”, CIPER, <<http://ciperchile.cl/2011/08/19/como-lucran-las-universidades-que-por-ley-no-deben-lucrar/>>(acceso Enero 2017)
- Trapnell Lucy & Nila Vigil (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. Red Internacional de Estudios en EIB: PUCP. <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/apuntes-criticos-para-la-formacion-de-docentes-en-eib/>> (acceso Enero 2017).
- Universidad de Chile (2013). *Equidad y Calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con El País: Memoria 2010-2013*, <http://www.uchile.cl/documentos/equidad-y-calidad-el-compromiso-de-la-universidad-de-chile-con-el-pais_110536_0_3542.pdf> (acceso Enero 2017)

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

Zúñiga, A., & Santos, H. (2008). Segregación ocupacional y discriminación salarial en Chile: el caso de los pueblos indígenas. Documento N° 6 Departamento de Estudios División Social, MIDEPLAN. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/6_segregacocupadiscriminsalarial.pdf>(acceso Enero 2017).

LA ESCUELA NORMAL INDÍGENA DE MI- CHOACÁN. HISTORIA DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTERRUMPIDO¹¹⁸

CRUZ ELENA CORONA FERNÁNDEZ

Introducción

'Queremos lograr el sueño que siempre hemos querido: una educación de acuerdo a lo que somos y a lo que pensamos.' Profesora de la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

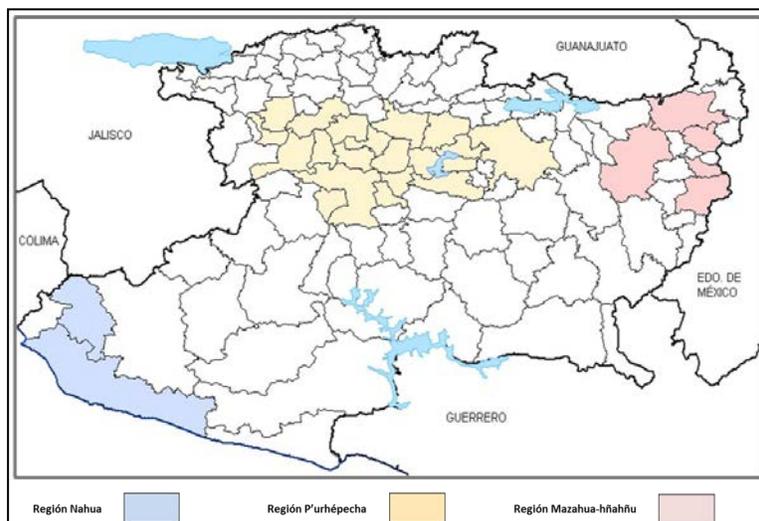
El origen de la Escuela Normal Indígena de Michoacán se relaciona con una serie de factores que se articularon para permitir su existencia, si bien su historia comienza como resultado de las políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios de nuestro país, sobre todo a partir del periodo posrevolucionario, no se deben descuidar las condiciones sociales, políticas y educativas que enmarcaron las demandas de estos pueblos, y de otros sectores, durante la última década del siglo XX, cuestión que permitió que esta escuela pudiera constituirse como una nueva propuesta de formación en el nivel superior para los jóvenes de las comunidades *p'urbépecha, nabua, mazahua* y *hñabñu* del estado de Michoacán.

¹¹⁸ Este trabajo se elaboró a partir de la realización de entrevistas a los 10 profesores que iniciaron el proyecto de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, así como del análisis de las propuestas curriculares que aquí se señalan y el acompañamiento en las negociaciones que tuvieron estos docentes con las autoridades educativas federales y estatales en el 2001. La investigación inició en el año 2000 y, aunque uno de los productos fue mi tesis de maestría (Corona, 2003), he seguido de cerca los acontecimientos de esta institución hasta el momento. Agradezco a los profesores Abundio Marcos Prado, María Luisa Alonso Andrés, Ramón Toral Chávez, Luis López Julián, Cecilio Ortega Ramos, Esmeralda Martínez Velázquez, Ma. Salud Pérez Silvestre, José Manuel Torres Marcos, Ma. Guadalupe Jiménez Ventura y Hermila Andrés Neri, quienes amablemente me dedicaron parte de su tiempo para compartir sus experiencias. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Email: cruzelenacorona@hotmail.com

Este artículo intenta hacer una cronología de la historia de esta institución, desde los movimientos indígenas y magisteriales que influyeron para ello; la forma en que las políticas educativas, por medio de acciones concretas, impidieron el desarrollo de un proyecto surgido de los propios profesores bilingües y respaldado por las comunidades indígenas del estado, hasta las manifestaciones estudiantiles que ha provocado la reforma de 2012 a los planes nacionales de estudio de educación normal.

La población indígena en Michoacán

Antes de analizar las condiciones en que se gestó este proyecto, es necesario presentar algunos datos importantes de los cuatro pueblos originarios que existen en el Estado de Michoacán: según los datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2010), en Michoacán la población indígena alcanzó en el año 2010 un total de 136 608 habitantes, de cinco años y más, mismos que representan el 3.5 % de la población en el estado y pertenecen, mayoritariamente, a cuatro pueblos diferentes: *p'urbépecha*, *nabua*, *mazabua* y *hñahñu*, distribuidos en tres regiones. (Véase Mapa 1)



Mapa 1. Distribución de los Pueblos Originarios en Michoacán. (Elaboración propia).

Los *p'urbépecha* constituyen el 83.1% de la población indígena en la entidad, les siguen los *nabuas* con el 6.5%; los *mazabua* con el 3.9 y los

hñabñú con el 0.4%. Existen también hablantes de otras lenguas: mixteco, zapoteco, maya, amuzgo y totonaca que representan el 1.4%, y que se han establecido en el estado debido a la oferta laboral agrícola (jornal) o comercial en municipios como Yurécuaro y Lázaro Cárdenas (INEGI, 2010).

En cuanto a los datos educativos, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) indica que en Michoacán, durante el ciclo escolar 2011-12, se atendían 13.459 niños y niñas en edad preescolar en 197 escuelas, por 683 profesores; 24.402 estudiantes de primaria en 204 centros, atendidos por 1.338 docentes; además de los 7.484 alumnos y alumnas de preescolar y 5.324 de primaria comunitaria que son responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Los 50.669 niños y niñas que cursan estos dos niveles educativos hacen relevante la existencia de una institución superior que forme profesionistas que conozcan la lengua y la cultura de los pueblos originarios de Michoacán, y que las relacionen con los aspectos teóricos y prácticos que implica el desarrollo de la praxis educativa.

Sin embargo, su existencia no fue fácil, si bien actualmente es aceptada de manera oficial, fue hasta después de ocho años de negociación y desgaste cuando los estudiantes de esta escuela pudieron ver reconocidos sus estudios.

Los antecedentes de una institución formadora de docentes

La Escuela Normal Indígena de Michoacán tiene un origen que se vincula con dos movimientos sociales importantes en el país, iniciados durante las dos últimas décadas del siglo XX y que tuvieron sus expresiones particulares dentro de este estado, se trata del movimiento étnico y el movimiento magisterial, mismo que serán abordados a continuación.

-La Organización Nación P'urhépecha y el movimiento étnico en Michoacán

A fines de los años ochenta, y principios de los noventa, diversas organizaciones indígenas existían en el estado, algunas de ellas tenían objetivos de producción, entre ellas se encontraban la *Unión de Uniones de Pescadores del lago de Pátzcuaro*, que agrupaba a pescadores no sólo de este municipio, sino de Zirahuén y de la Ciénega de Zacapu; y la empresa forestal *Comunidad Indígena de San Juan Nuevo Parangaricutiro*, que desde entonces, ha centrado su trabajo en la producción y regulación de materias primas, extraídas del bosque y en la conservación del ambiente natural en la región de la Meseta *P'urhépecha*.

Otro tipo de agrupaciones tenían un carácter étnico y político, tal es el caso de una organización que sale a la luz pública a raíz de las iniciativas de reforma al Artículo 27 de la Constitución Mexicana. Este organismo, denominado *Nación P'urbépecha* tuvo una influencia importante en la creación de la Normal Indígena; no fue un proyecto educativo nacido de sus filas, como sí lo fueron otros planeados desde su interior, pero su estructura sirvió para relacionar a esta institución con las comunidades indígenas del estado.

La Organización Nación P'urbépecha es una asociación independiente. Los trabajos que ha desarrollado con las comunidades indígenas en Michoacán han sido de varios tipos, desde cuestiones étnico-políticas, como la búsqueda de la autonomía, hasta proyectos productivos y actividades de rescate de la cultura y las tradiciones. Nació en 1993, su antecedente inmediato fue el Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán (FICIM), formado en 1990.

De acuerdo con Gunther Dietz (1999), la conformación de este Frente se dio primero mediante una red informal que después se convirtió “en una coalición de intereses comunes de distintas comunidades p'urbépecha” (p. 368), una vez establecido como una organización independiente, convocó al *Primer Encuentro de Comunidades P'urbépecha*, llevado a cabo en el municipio de Cherán en 1991. Es importante este primer acontecimiento no sólo porque se discutieron las principales demandas de las comunidades, sino que logró agruparlas para luchar contra las reformas agrarias impulsadas por Carlos Salinas de Gortari, entonces presidente de México. De acuerdo con este autor,

Es precisamente esa amenaza gubernamental de reformar el artículo 27 la que obliga a los ancianos y autoridades locales a superar los enfrentamientos intercomunales por linderos de tierras, ya que ahora lo que está en entredicho es la misma persistencia de la titularidad comunal de sus tierras. (Dietz, 1999: 369).

En ese mismo año (1991), después de una asamblea realizada también en Cherán, se hace pública la posición de las poblaciones sobre este problema en el llamado *Decreto de la Nación P'urbépecha*, ahí se desconocen las reformas propuestas por el gobierno y se “reivindica el carácter imprescindible, inalienable e inembargable de las tierras comunales y ejidales y su concepción como propiedad social”. (Dietz, 1999: 369)

Después de la difusión de ese decreto, ya con una organización más estructurada, en 1992, los miembros del FICIM se manifestaron contra las celebraciones del *Quinto Centenario del Encuentro de dos Mundos* promovido por el gobierno de la República. En contraposición a ello, impulsan una

manifestación en la capital michoacana (famosa porque lograron derribar la estatua del virrey Antonio de Mendoza), asimismo, representantes del este frente participaron en la movilización nacional que se llevó a cabo en la Ciudad de México, con ello se enlazaron al movimiento indígena nacional que entonces señalaba al quinto centenario no como el “encuentro de dos mundos”, sino como el inicio de la colonización española en América y el sometimiento de los pueblos originarios que aquí existían.

El FICIM no tuvo una vida larga, después de estos acontecimientos sus dirigentes se relacionaron con movimientos urbanos y proletarios, al mismo tiempo que se alejaban de las comunidades comunales (Dietz, 1999, p. 372). Su desintegración permitió que surgiera, a principios de 1993, sobre la misma estructura y los mismos principios, la que se autodenominó Organización Nación P’urhépecha (ONP).

A partir de ese momento, esta agrupación se dedicó a movilizar a las comunidades y a exigir el cumplimiento de varias demandas, muchas de ellas locales, tales como extensiones de redes de agua, ampliaciones en la estructura de algunas escuelas, electrificación o demarcación de terrenos comunales; demandas que dejaban ver las necesidades de cada población. La forma de lograr la solución a ellas, casi siempre, tuvo que ser mediante la manifestación masiva de las comunidades en la Capital del estado de Michoacán.

En 1994 esta organización adquirió mucha fuerza. Era uno de los actores más importantes en el estado, lo que les permitió plantear demandas que iban más allá de lo local. El surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación (EZLN) y el contacto que tuvieron con ellos, contribuyó en gran medida a convertirlo en un movimiento propio que contó con la militancia de la mayoría de la población indígena de Michoacán.

Asimismo, gracias a la participación de los maestros bilingües en esta organización, uno de sus intereses se enfocaba hacia la educación, propusieron un proyecto llamado “Nuriuan” que planteaba una serie de causas como las responsables de que la educación se encontrara en las condiciones en las que estaba, entre ellas las siguientes: una división entre el fomento educativo y el fomento económico; una falta de relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento propio de la comunidad; el error de no involucrar a los mayores en la educación de los niños, creando así una competencia entre familia y escuela; además de que no había un proyecto educativo en Michoacán que considerara al pueblo p’urhépecha. (Dietz, 1999: 372)

Sobre estas bases se planeó hacer de la secundaria técnica¹¹⁹ con internado de la comunidad de Nurío un proyecto propio: *Nuriuan*, el cual ofrecería una educación diferente, más apegada a las necesidades de estos pueblos y una mayor vinculación con la comunidad; esta misma secundaria fue la que hospedó a la caravana zapatista, en su paso por Michoacán, durante su marcha desde el estado de Chiapas hasta la ciudad de México y en el marco del III Congreso Nacional Indígena en el 2001¹²⁰.

Otro proyecto educativo impulsado por esta organización fue el Instituto Agropecuario P'urhépecha (ITAP), con el cual se buscaba tener una institución que recibiera a los egresados de la secundaria-internado pudieran continuar sus estudios de bachillerato y, posteriormente, alguna de las siguientes carreras: silvicultura, agricultura y ganadería, además, “el ITAP se dedicaría a la investigación de formas alternativas de producción, adaptadas a la ecología y economía regionales, conocimientos que a su vez serían aplicados mediante proyectos de desarrollo regional” (Dietz, 1999).

El ITAP fue autorizado en 1994 por el entonces gobernador interino, Ausencio Chávez, gracias a la presión de esta organización y a las condiciones políticas en las que se encontraba el estado.¹²¹ Enseguida se formó patronato pro construcción, conformado en su mayoría por maestros bilingües, pertenecientes a la ONP, así como un Consejo de Comunidades que daría seguimiento al proceso. Sin embargo, después de las elecciones de 1995 en Michoacán, el nuevo gobernador, Víctor Manuel Tinoco Rubí, se negó a cumplir con los acuerdos antes firmados.

¹¹⁹ En este momento solamente me interesa señalar los antecedentes educativos de la Normal Indígena, si se desea mayor información sobre este proyecto, es preciso acudir a los textos de Gunther Dietz (1998 y 1999). Cfr. referencias bibliográficas.

¹²⁰ Hay que recordar que la Caravana Zapatista ha sido una de las movilizaciones más importantes del movimiento étnico nacional. El EZLN decidió trasladarse, en el 2001, desde el estado de Chiapas hasta la ciudad de México para hacer escuchar sus demandas en el Congreso de la Unión. Previo a su llegada a la capital del país, participaron en el Tercer Congreso Nacional Indígena que se llevó a cabo en la comunidad de Nurío y en donde se dieron cita una cantidad importante de personas pertenecientes a los diferentes pueblos indios del país. En este congreso se aprobó la iniciativa de ley, surgida de los Acuerdos de San Andrés, misma que sería discutida después por diputados y senadores.

¹²¹ En 1992, después de un proceso electoral muy cuestionado, con acusaciones de fraude y envuelto en una gran cantidad de manifestaciones sociales, tanto en la capital como en la mayoría de sus municipios, Michoacán vivía uno de sus conflictos más difíciles, Eduardo Villaseñor, candidato del Partido Revolucionario Institucional, fue declarado Gobernador Constitucional, pero solamente pudo sostenerse 21 días en el poder, el Congreso Estatal tuvo que nombrar a Ausencio Chávez como Gobernador Interino, quien convocó a nuevas elecciones en 1995.

En 1998 fue retomado por las autoridades municipales de la Meseta P'urhépecha, ésta fue la única forma en que se pudo lograr la autorización del gobierno estatal para su apertura. Al hacer suya la propuesta educativa, los gobiernos municipales nombraron otro patronato pro construcción y dejaron fuera de él a la Nación P'urhépecha.

Aunque no fue lo que los miembros de esta organización hubieran querido, el Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha (se le quitó el término de “agropecuario”), fue autorizado y funciona desde el ciclo escolar 2000-2001 en el municipio de Cherán, las carreras que ofrece actualmente son: Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable, Ingeniería en Biomédica (con una modalidad presencial) y dos carreras más de educación a distancia: Ingeniería Industrial e Ingeniería en Sistemas Computacionales.

Como puede verse, las carreras están enfocadas más al ámbito empresarial, en su sitio de internet, aunque tiene como uno de sus valores “la identidad p'urhépecha”, no hay mayor referencia a ella y en ninguna de sus carreras se habla de formas alternativas de producción, adaptadas a la ecología y economía regionales. Tampoco se menciona el aprovechamiento de los saberes de las comunidades. (ITSP, 2013)

Cabe mencionar también que no hay una secuencia entre la secundaria y el tecnológico, los egresados de la primera deben estudiar el bachillerato en otra institución.

Uno de los profesores señala que en un principio lo que se quería era:

“que esto fuera un centro de reflexión de la cultura, también en el aspecto de la tecnología, pero hay resistencia en la SEP de dejar asignaturas de este tipo”. Sin embargo, esta primera intención se modificó, el mismo profesor señalaba en la entrevista, “ahora el objetivo es que se utilice una tecnología de punta en la región (...) lo que se busca es que si decide [el estudiante] irse a otro lugar, tenga herramientas para triunfar”. (EH801)

Los proyectos de esta organización daban una muestra de la preocupación de sus miembros, no sólo para los jóvenes tuvieran acceso a la educación superior, sino que, a través de sus instituciones, las comunidades pudieran desarrollar programas que beneficiaran a sus comunidades, siempre con un conocimiento de su cultura.

En 1996, debido a conflictos internos, una parte importante de los integrantes de esta asociación se separó, se creó una nueva llamada Nación P'urhépecha Zapatista, encabezada por algunos responsables de la secundaria-internado de Nurío, las autoridades de esta comunidad, así como el dirigente y las poblaciones de la región del lago de Pátzcuaro. En

el otro grupo permanecieron los dirigentes y poblaciones de las regiones de Ciénega de Zacapu, Meseta *P'urbépecha* y Cañada de los Once Pueblos.

La Escuela Normal Indígena de Michoacán, aunque no es un proyecto nacido en esta organización, tuvo una relación directa con ella, uno de sus dirigentes había participado directamente en los dos proyectos anteriores y fue el primer coordinador de esta institución. Sin embargo, la agrupación aún no tenía todavía la fuerza suficiente para llevarlo a cabo, hacía falta un elemento más para cerrar el círculo: la participación de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), instancia oficial que abría sus puertas para que, finalmente, las condiciones para su creación pudieran darse.

-El SNTE y la CNTE: Dos periodos de sindicalismo democrático y una propuesta educativa

La Sección XVIII del SNTE fue un factor indispensable, tal vez su nacimiento no se hubiera dado sin la posibilidad que ofrecía. Esta coyuntura se dio gracias a la movilización de los profesores en el estado, situación que provocó la elección de un comité surgido de las bases magisteriales.

Dos movimientos permiten conocer la forma en que la Sección XVIII pudo, por primera vez en su historia, tener una dirigencia no oficialista, el primero de ellos fue el llamado Movimiento Democrático Magisterial (MDM) que tuvo lugar en 1989; el segundo fue el Movimiento de Base de los trabajadores de la Educación (MBTE), en 1994.

En 1989, a raíz de los bajos salarios y de la imposición de los líderes sindicales, surge en todo el país, una movilización de los docentes, encabezada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en los estados de Oaxaca, Guerrero y Distrito Federal, a los que pronto se unieron los maestros michoacanos.

El MDM causó uno de los paros magisteriales más importantes en el país, sus acciones llevaron a la destitución de uno de los dirigentes más fuertes del sindicalismo mexicano: Carlos Jonguitud Barrios, quien había sido nombrado “presidente vitalicio”¹²² del SNTE. En Michoacán, como en otros estados, el movimiento adquirió:

¹²² Parece ser que nombrarse “vitalicios” es la costumbre de los dirigentes sindicales, recuérdese a Fidel Velázquez al frente de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) y a la recientemente encarcelada Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE.

... una dinámica más propiamente estatal y se expresó principalmente en paros de labores, tomas de carreteras y edificios, marchas, mítines y asambleas. Su causa evidente fue la pérdida de confianza en la estructura sindical y el deterioro del salario, que se cristalizaron en las demandas de democracia interna y aumento salarial. (Ramírez, 1992: 67)

Debido a que los sueldos de los profesores bilingües eran los más bajos, dentro del sistema educativo mexicano, participaron activamente en este movimiento. Aunado a ello surgió también una demanda propia: la creación de una institución que diera formación inicial profesional a los maestros dedicados a trabajar en este sector.

Cabe decir que la exigencia de estos profesores se basaba en que, durante décadas, en todo el país, los maestros bilingües tenían solamente una capacitación de 180 días en un curso al que llamaban “de inducción a la docencia” y que se realizaba después del bachillerato. Era una capacitación instrumental y mecánica que descuidaba en mucho la formación teórica, pedagógico-didáctica y dejaba de lado los contenidos vinculados a la cultura, el desarrollo de la lengua materna y la construcción de la identidad étnica. Los profesores bilingües consideraban que era hora de hacer un cambio en la estructura de la SEP, particularmente en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), así que el MDM constituía la plataforma adecuada para hacer escuchar sus demandas.

Este movimiento causó en el estado una profunda escisión dentro de las bases magisteriales: los “institucionales” o “charros”, quienes defendían las propuestas oficiales, y los “democráticos”, quienes eran militantes de la CNTE. El primero de ellos se convirtió en una minoría dentro del sindicato, mientras el segundo crecía en número y en fuerza, tanto, que la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), tuvo que reconocerlos como un grupo con el que debía sentarse a discutir los problemas magisteriales en Michoacán.

Sin embargo, la fuerza de este movimiento decayó, las corrientes dentro del MDM mostraron diferencias que ellos llamaban “de forma y no de fondo”, que les impedían llegar a acuerdos. Unas eran consideradas radicales o más reformistas que otras. Las principales corrientes estaban encabezadas por Delfino Paredes, Filemón Solache y Juan Pérez.

Con el *Acuerdo para la Modernización Educativa* en 1994 se estableció un sistema escalonado para otorgar mejores salarios, a partir de los grados académicos obtenidos por los docentes, este sistema competitivo, llamado “carrera magisterial”, no consideraba a aquellos profesores que no habían podido avanzar más allá de la carrera normalista. En el caso de los maestros bilingües, el sistema era desventajoso, principalmente porque la pre-

paración que éstos tenían era insuficiente para poder entrar a un sistema de incrementos salariales.

Esta decisión gubernamental provocó una nueva movilización, se unieron las corrientes disidentes del sindicato y otros docentes, hasta entonces identificados como “charros”. El movimiento fue llamado: *Movimiento de Base de los trabajadores de la Educación* (MBTE). Con las acciones que realizaron no lograron detener la Carrera Magisterial, pero sirvió para que al año siguiente el MBTE presentara una planilla única para contender por la dirigencia sindical y venciera a los institucionales en uno de los congresos más significativos en el estado.

De esta manera, en marzo de 1995, comenzó a fungir como Secretario General de la Sección XVIII del SNTE, el profesor Raúl Morón Orozco, vinculado a la corriente encabezada por Juan Pérez.

Ese mismo año, otra decisión gubernamental ayudó a que la cadena de sucesos enlazara los eslabones para la creación de una nueva Escuela Normal en el estado: la disposición de reducir la matrícula en todas las normales del país, medida que trajo como consecuencia una gran cantidad de estudiantes rechazados.

En Michoacán 400 candidatos que quedaron fuera de la matrícula, tanto de las normales rurales como de las urbanas, al no resolver su situación ante instancias oficiales, acudieron al sindicato en busca de apoyo. Primeramente, la nueva dirigencia buscó que las escuelas ampliaran su matrícula y recibieran a cien alumnos más, el propósito era que esta cantidad se distribuyera entre todas las escuelas, la SEE no accedió, así que decidieron abrir una Normal propia de la Sección XVIII.

Hay que señalar que si el sindicato hubiera seguido con un comité oficialista, nunca se habría llegado a esta determinación, antes de ellos los dirigentes siempre respetaron las decisiones gubernamentales sin mostrar ninguna resistencia.

Este fue el primer problema que enfrentó la nueva dirigencia, la falta de experiencia en estos asuntos provocó que se lanzaran a una empresa tan difícil que no pudieron manejar. Una profesora que participó en el proyecto, desde un principio, afirmó:

A alguien se le ocurrió, así, fue una ocurrencia de alguien, porque no había ni un plan, ni un proyecto, ni nada. Se planteó en una reunión masiva en todas las regiones del estado que la Sección quería formar una Normal para que todos los muchachos rechazados pudieran tener oportunidad de seguir estudiando, se lanzó una invitación para los profesores que quisieran colaborar, no era una convocatoria porque no tenía requisitos, era una invitación para quien tuviera ganas de apoyar. (EM601)

Otro profesor mencionó que “la pregunta del sindicato era, ¿qué hacer con todos estos muchachos? Resulta que a alguien se le prende el foco y dice: -por qué no crear una Normal de sindicato y les damos respuesta a estos muchachos-”. (EH201)

En noviembre, dos meses después de iniciado el ciclo escolar 1995-1996, comenzó un curso propedéutico para estos jóvenes, en enero de 1996 iniciaron las clases formales de la Escuela Normal Estatal de la Sección XVIII en siete lugares distintos de Michoacán: Huetamo, Maravatío, Nueva Italia, Paracho, Puruándiro, Zacapu y Zitácuaro. En todas ellas la Sección XVIII ofreció las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. En la sede de Paracho, municipio que se encuentra en la Meseta P’urhépecha, además de las anteriores, los profesores bilingües lograron conformar un grupo para la licenciatura en Educación Primaria Indígena.¹²³

Vale señalar que el proyecto en su conjunto se construyó sobre la marcha, en las reuniones que se tenían en la ciudad de Morelia; para organizar los trabajos de esta nueva escuela, sólo se daban líneas generales y los profesores diseñaban los programas de estudio en cada sede.

El sindicato había decidido que su plan de estudios fuera diferente al oficial y que se desarrollarían cuatro líneas de formación: pedagógica, sociológica, psicológica y de investigación; los contenidos académicos girarían en torno a esas líneas generales. Consideraban que era el momento de hacer transformaciones y ofrecer una educación alternativa.

Inmediatamente los profesores comenzaron a elaborar los programas para las diferentes asignaturas, como ya se comentó, se realizaban sobre la marcha, con muy buena voluntad de los docentes y con un gran compromiso para sacar adelante los trabajos, pero sin la experiencia necesaria para el diseño curricular en el nivel superior. Muchas veces el tiempo fue un factor negativo, aún no se terminaba un semestre cuando ya se tenían que preparar el siguiente, no había un personal dedicado exclusivamente a la planeación, todos hacían de todo: se reunían para acordar los aspectos de cada programa con el fin de tuvieran relación con las líneas de formación y que llevaran una secuencia vertical y horizontal; preparaban clases; se encargaban de las prácticas de los estudiantes; debían participar intensamente en las actividades políticas que demandaba el sindicato. Además, el primer año, por la mañana, debían acudir a sus trabajos en las

¹²³ Desde enero de 1996 y hasta julio de 1997 tuve la oportunidad de trabajar en la sede del municipio de Zacapu, mucha de la información que aquí se describe es por la participación directa de ese año y medio de trabajo, así como por el contacto con los profesores que se involucraron en ese proyecto.

comunidades donde tenían sus plazas, ya fuera en primaria o en preescolar.

A partir del segundo ciclo escolar, el sindicato “liberó” sus plazas, es decir, llegó a un acuerdo con la SEE para que los profesores pudieran cobrar sus salarios y se dedicaran de tiempo completo a este proyecto.

Esa liberación de plazas tampoco se hizo de manera organizada, cada comité regional extendió un oficio dirigido al jefe de sector de la secretaría, en él se solicitaba que se le permitiera al docente ausentarse indefinidamente de sus labores en la comunidad en la que estaba asignado. Los profesores llevaban este oficio, pero siempre tuvieron problemas, tanto los jefes de sector como los supervisores no estaban de acuerdo, el argumento era que se dejaban a las escuelas, muchas de ellas rurales, sin uno de los profesores; en el caso de preescolar casi siempre se quedaba la comunidad sin el servicio. Los supervisores amenazaban a los docentes con levantar acta de abandono de empleo, pero los dirigentes exigían la dedicación de tiempo completo a la Normal, arguyendo un compromiso “moral” con el sindicato.

Asimismo, académicamente las cosas no marcharon siempre por el mejor camino; las reuniones en la ciudad de Morelia eran constantes, pero se hacían por línea de formación, así, por ejemplo, una semana se convocaba a los profesores de la línea pedagógica, otra a lo psicológica, etc. Pocas veces se hacían reuniones generales. El objetivo de estas reuniones era presentar los programas de estudio que correspondían, de ellos se debía obtener sólo uno, mismo que debería servir a todos. El ejercicio se convirtió en una competencia entre los docentes de algunas sedes para ver quiénes eran los que presentaban los mejores programas, otros sólo se dedicaban a escuchar y a tomar lo que les servía sin llevar una propuesta. No había realmente una discusión, se aceptaba el programa que mejor parecía sin hacer agregados al mismo, esto no quiere decir que fueran malos, lo que se intenta argumentar es que no había una propuesta general, los responsables sindicales de la normal, en el nivel estatal, poco hicieron para lograr un proyecto que unificara y diera dirección a una institución creada por ellos de manera apresurada.

Una profesora evalúa de la siguiente manera el trabajo que realizó dentro de una de las sedes:

Tuvimos muchos errores, cosas que nunca debimos haber hecho, hubo muchos conflictos entre nosotros que nos impidieron llevar a cabo un mejor trabajo, no obstante, en nuestra sede, a pesar de las limitaciones que se tuvieron, conformamos un equipo que nos permitió complementar la visión muy reducida de unos o muy radical de otros, me refiero a que, por ejemplo, había gentes, mi caso por ejemplo, cuando yo llegué veía una

cuestión meramente académica y otros la veían sólo política, el aprendizaje de nosotros fue ver que necesitas tener una posición política para poder entender las cuestiones académicas (...) otros pudieron ver que es necesario también un compromiso académico, porque si no se convierte en una “grilla”. Eso permitió que se elaborara una propuesta de trabajo por semestre, mucho mejor que en otras sedes, desde un programa, los materiales básico y algunos complementos mínimos para que los muchachos leyeran. Fue un problema la falta de bibliografía, la falta de acceso a librerías. Cuando nos reuníamos a nivel estatal nosotros siempre llevábamos una propuesta, no así las otras sedes. (EM301)

Lo que señala esta profesora hace ver que la situación era conflictiva dentro las sedes, nunca habían tenido la oportunidad de participar en un proyecto como este, así que el aprendizaje fue en muchos sentidos, algunos llegaron debido a su militancia sindical, otros pensaban que podían aportar su experiencia académica, debieron llegar a acuerdos para sacar adelante el trabajo.

No debe dejar de reconocerse, a pesar de todos los conflictos, la labor de la Sección XVIII ante las instancias oficiales, a partir de la llegada de la corriente de la CNTE a la dirigencia, los profesores en servicio fueron mucho más escuchados y sus demandas eran mejor atendidas. Las propuestas de la dirigencia siempre eran discutidas en los comités regionales, es decir, se tomaba en cuenta a la base para la realización de las actividades políticas, sin embargo, en el caso de la Normal, siempre les faltó mayor compromiso y una mejor organización.

En 1998, el periodo de Raúl Morón Orozco, al frente del sindicato, llegaba a su fin, su corriente volvió a ganar en el Congreso Magisterial, Juan Pérez fue elegido como secretario general. Este cambio provocó también modificaciones en la organización de la Escuela Normal, los responsables en ese segundo periodo se dieron cuenta que no todas las sedes trabajaban de la mejor manera y que había serias deficiencias en la formación que se les daba a los estudiantes, propusieron, entonces, que se unieran los centros que se encontraban más cerca geográficamente. Sin embargo, la propuesta no tuvo aceptación, tanto los profesores como los alumnos se inconformaron; solamente los estudiantes de Nueva Italia se trasladaron al municipio de Zacapu, a pesar de la distancia entre ellos, los otros centros se quedaron en sus lugares de origen.

Durante las negociaciones que tuvo el SNTE con la SEP y la SEE, para validar los estudios de la Escuela Normal de la Sección XVIII, sólo se logró que se reconocieran los estudios de los alumnos ya inscritos, pero no habría nuevas inscripciones.

Tanto el SNTE como los profesores que trabajaban en los distintos centros aceptaron esta decisión. Por un lado, las presiones del gobierno estatal eran muy fuertes y sabían que no habría disposición para el reconocimiento oficial de esta escuela, por otro lado, quienes laboraban en las diferentes sedes aceptaban que no todos estaban preparados para formar nuevos docentes; se sabía de algunos que habían entrado ahí para descansar un poco del trabajo con los niños o porque habían tenido una militancia sindical comprometida y se sentían con el derecho de dejar sus comunidades rurales e irse a trabajar en el nivel superior.

En general, había cansancio del personal. Unos trabajaban más que otros, había problemas internos que impedían el trabajo en equipo; se daban cuenta también que era difícil formar futuros profesores. Asimismo, el sindicato les exigía mayor compromiso y militancia, eran criticados fuertemente por sus compañeros si no asistían a una manifestación, a una concentración o a un plantón en la ciudad de México; por otro lado, veían que la Sección XVIII no tenía un verdadero compromiso con ellos, la nueva dirigencia afirmaba que no era un proyecto viable y que era un problema que le había dejado el comité anterior, era, afirmó uno de los líderes regionales: “una piedra en el zapato que hay que sacarse lo más pronto posible”.¹²⁴

Así, alumnos y profesores aceptaron los acuerdos, solamente hubo tres generaciones en este proyecto sindical, se llegaron a tener 900 estudiantes entre todas las sedes. En el año 2001 la última generación terminó sus estudios y se tuvieron que ajustar al plan de estudios de las escuelas normales de todo el país, a pesar que durante tres años trabajaron con una propuesta propia.

Cabe mencionar que los problemas no terminaron, los estudiantes tuvieron que revalidar sus estudios ante la SEP y pasaron varios años antes de que se les entregara su certificado estudios, su título como licenciados en educación primaria o preescolar y se les asignara una plaza. Por su parte, algunos profesores no quisieron regresar a su comunidad rural, consideraban que el trabajo hecho para el sindicato merecía que les dieran un lugar mejor ubicado o una plaza de mayor nivel.

Los acuerdos a los que llegaron la SEP y la Sección XVIII no fueron compartidos por los profesores y los estudiantes de los grupos de educación indígena que se habían abierto en la sede del municipio de Paracho. La historia particular de estos grupos, convertidos después en una Escuela Normal Indígena de Michoacán, se verá enseguida.

¹²⁴ Afirmación escuchada en una reunión sindical. Diario de Campo. 2001.

La Escuela Normal Indígena de Michoacán

La historia de esta escuela tiene rasgos particulares, si bien inició al mismo tiempo que las otras sedes y compartieron los mismos problemas, su proceso fue siempre distinto. En un inicio tampoco había un proyecto, pero poco a poco se dieron cuenta de que debían aprovechar la coyuntura que se abría y cambiar de fondo la formación inicial que entonces recibían los maestros bilingües.

La propuesta educativa de la Normal Indígena también se construyó sobre la marcha, en un principio fue decisiva la representación sindical del magisterio indígena, fueron ellos quienes solicitaron a la Sección XVIII la oportunidad de abrir un grupo para licenciados en educación primaria, con este enfoque, en el municipio de Paracho, al aceptarse, al igual que en las otras regiones, se invitó a los maestros a colaborar en este nuevo proyecto; según entrevistas realizadas a los profesores, fueron muchos los que acudieron, pero al ver que no había un aumento salarial para desempeñar la nueva labor, inmediatamente se retiraron, así, el representante sindical solicitó a tres profesores que se encontraban como auxiliares en las oficinas de la jefatura de sector el apoyo para abrir un grupo, ellos aceptaron y comenzaron a trabajar con veinte alumnos que no formaban parte de los estudiantes rechazados de las escuelas normales, sino que eran jóvenes de comunidades indígenas que habían terminado la preparatoria. Uno de los profesores narra de la siguiente manera este inicio:

Nuestro dirigente sindical estaba ya desesperado porque no había profesores, así que nos llamó (...), pensamos que podíamos hacer algo, nos animamos y fuimos, pero empezamos a tener problemas en el sector porque comenzamos a faltar, éramos tres. Un día nuestro representante sindical nos dijo “intégrense de una vez de tiempo completo”, así que hicimos la ruptura con el jefe de sector y nos fuimos, nos querían levantar acta de abandono de empleo, ya tenía una semana que no nos presentábamos al sector, pero la Sección XVIII nos apoyó y también el director de Educación Indígena. (EH801)

Una de las diferencias con otras sedes fue que, precisamente, se tuviera el apoyo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEE, situación que nunca se tuvo en otros centros. La DGEI-Michoacán les solicitó una propuesta educativa para el grupo que acababa de abrirse, en principio porque era necesario justificar su ausencia, en ese instante no era un plan a futuro, los tres profesores conocían, por experiencia, la demanda de una nueva formación para los profesores bilingües y la necesidad educativa de las comunidades, pero no tenían una concien-

cia clara de que ese proyecto se convertiría en una nueva opción y abriría la posibilidad de alcanzar su vieja demanda: una formación distinta para los profesores indígenas, así lo expresa otro profesor:

Nosotros no sabíamos el impacto que iba a tener esto, qué íbamos a pensar. Comenzamos con la justificación, después con el rescate de los valores, los posibles contenidos que se podían incluir. No veíamos la magnitud del proyecto, lo que intentábamos era justificar nuestra estancia en el grupo, de a poco veíamos la necesidad de que esto funcionara. (EM401)

Los tres profesores que iniciaron decidieron invitar a otros personalmente, lo que querían era conformar un equipo de trabajo que se comprometiera decisivamente en todas las actividades que se planearan. En el ciclo escolar 1996-1997 el proyecto tomó mejor forma, se convirtió en una primera propuesta curricular que consideraba, como punto principal, las particularidades étnicas de los pueblos originarios del estado. Asimismo, se ampliaron los horizontes, se abrieron dos grupos más, uno para la licenciatura de Educación Preescolar Indígena y otro más para Educación Primaria Indígena.

En ese ciclo, con la llegada de uno de los profesores, dirigente de la organización *Nación P'urbépecha*, la propuesta adquirió un tinte político, este profesor había participado en el proyecto educativo de Nurió; la organización a la que pertenecía permitía que la naciente Normal se relacionara y obtuviera el apoyo de las comunidades del estado y de sus autoridades. De esta forma, con la estructura de *Nación P'urbépecha*, dejaron de ser un grupo aislado y se convirtieron en un proyecto de las poblaciones indígenas de Michoacán.

En 1998, cuando se decidió que no habría más inscripciones en las sedes de la Normal de la Sección XVIII, se encontraban laborando nueve profesores, quienes se plantearon la importancia de la labor que desarrollaban, así que expusieron ante la dirigencia sindical la posibilidad de continuar con su apoyo, al obtenerlo, decidieron seguir, pero ya constituidos como Normal Indígena. El apoyo y el compromiso del comité seccional fueron decisivos, a diferencia del proyecto que se tenía como Normal Estatal, la indígena siempre se tomó como una necesidad para este sector.

Sin embargo, esta medida no gustó a los otros grupos de Paracho, quienes ya no podían aumentar su matrícula. Los problemas se hicieron graves, tanto que, explica uno de los profesores:

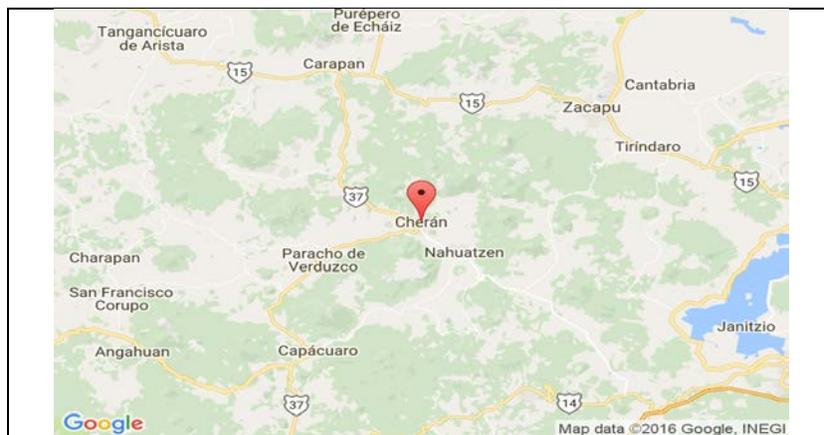
Los compañeros comenzaron a hacer distinciones, como nuestros muchachos se comunicaban en *p'urbépecha* los veían con malos ojos, los comenzaron a discriminar, les cargaban la mano en los trabajos que se hacían en

conjunto, por ejemplo, en las faenas que realizábamos sábados y domingos para levantar el edificio en Paracho. (EH301)

Esta situación, unida a los problemas que los profesores tenían entre ellos, provocó una ruptura que se tradujo en la separación definitiva de los grupos de educación indígena en esta sede.

A partir de ese rompimiento, los profesores comenzaron a buscar un espacio propio, la primera idea era recuperar las antiguas instalaciones del internado indígena en este mismo municipio, pero no obtuvieron el respaldo de las autoridades. Se dirigieron entonces a Cherán, en este caso la respuesta fue afirmativa, el ayuntamiento donó un terreno para la construcción de esta escuela en la misma cabecera municipal. De esta manera, la nueva sede se convirtió en Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM).

Cherán es un municipio indígena que se encuentra en el centro de la Meseta P'urhépecha, aproximadamente a 15 kms. de Paracho, en el kilómetro 24.5 sobre la carretera Carapan-Uruapan (Véase mapa 2)



Mapa 2. Ubicación del municipio de Cherán (Google Maps, 2016)

Ya establecidos en un nuevo espacio se dieron a la tarea de levantar sus propias aulas, al inicio las condiciones eran muy precarias, los salones estaban hechos de madera y los techos de lámina de cartón, entre salón y salón no había una separación total. Ningún salón contaba con vidrios en las ventanas, a pesar del frío que característico de esta región. Las condiciones no eran muy buenas para el estudio, sin embargo, para el ciclo escolar 2001-2002 se atendieron 15 grupos, ocho de primaria y siete de

preescolar, tenían un total de 343 estudiantes, de los cuales 306 eran p'urhépecha, 30 nahuas y 7 mazahuas.

Asimismo, había un equipo de 18 profesores que, además de la atención a los grupos, tenían la responsabilidad de diseñar y desarrollar una propuesta curricular propia con la cual formar docentes bilingües con un nuevo perfil, en primer lugar que manejaran las dos lenguas (la materna y el español) de manera adecuada y que fueran capaces de recurrir a métodos didácticos eficientes. Para ellos, la insuficiente capacitación que habían recibido era una de las causas del rezago educativo en las poblaciones indígenas, por ello querían desarrollar una pedagogía que permitiera

...imaginar ambientes de enseñanza-aprendizaje con otras estructuras y otros esquemas para la práctica de libertad y democracia; una pedagogía para enriquecerse en la diversidad cultural y que posibilite el aprendizaje de estrategias que permitan a los educandos, a través de la práctica escolar, el conocimiento de su cultura y de su ambiente, así como la capacidad de entender y apreciar la vida y cultura del otro (ENIM, 2000: 18)

Alcanzar este objetivo hizo que los profesores, y también a los estudiantes, se involucraran en una lucha política por el reconocimiento ante la SEP, durante ocho años y desde dos frentes, por un lado en las actividades político-sindicales de la Sección XVIII del SNTE y, por otro, mediante su participación en el movimiento indígena nacional y estatal.

Participaron activamente en el Tercer Congreso Nacional Indígena (CNI) y lograron que la demanda por su reconocimiento se enunciara en una de los pronunciamientos específicos:

El CNI exige que la Escuela Normal Indígena de Cherán tenga reconocimiento oficial en beneficio del Pueblo P'urhépecha. A la par exige la creación de Escuelas Normales Indígenas en todo el País para la formación de docentes capaces de impartir educación bilingüe e intercultural. (CNI, 2001: 16)

El movimiento indígena nacional hizo posible que se dirigiera la mirada hacia esta escuela, pero también el conflicto en Chiapas y la presencia del EZLN, los ayudó a verse de una manera distinta y fueron decisivos en la reafirmación de su identidad étnica.

Así, la militancia política-sindical-étnica¹²⁵ hizo que se apostara por una propuesta curricular basada en su propia historia, caracterizada por la desigualdad e iniquidad, pero considerando los acuerdos nacionales e internacionales que en ese tiempo estaban sobre la mesa de debate.

¹²⁵ Afirmación escuchada en una reunión sindical. Diario de Campo. 2001.

La decisión de tener un currículum propio, como ya se dijo, llevó a los profesores a una situación de desgaste durante ocho años; una y otra vez entregaban a la SEP su propuesta educativa, y una y otra vez era rechazada con el argumento de que era diferente a los planes de estudios vigentes.

A continuación se hace un resumen de los contenidos de las cinco diferentes versiones de esta propuesta curricular, construida en esos años:

El primer documento (ENIM, 1997) fue elaborado por los tres profesores que iniciaron con el proyecto, fue entregada a la SEP en 1997. Se basa en la propuesta de educación bilingüe-bicultural de la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPI-BAC) elaborada en 1980, con enfoque bilingüe y bicultural:

... instrumentada por los propios indígenas [que] servirá para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual. (Gabriel, 1981, p. 179)

En la cuestión pedagógica contenía cinco líneas de formación: sociológica, pedagógica, psicológica, instrumental e indígena, esta última proponía

... la enseñanza de la lectura, la escritura y la estructura lingüística gramatical de las lenguas indígenas (...) la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y valores científicos, utilizando de preferencia la metodología que ha permitido a los indígenas sobrevivir a los embates de la colonización y al proceso “civilizatorio”... (ANPIBAC, 1980: 235)

Los profesores tomaban referencias de documentos realizados por los propios indígenas en los que la comunidad y la colectividad formaban parte de los aspectos básicos de esta primera versión, en cambio, la institucionalización del modelo llamado “intercultural bilingüe”, recién establecido como política oficial ni siquiera era considerado, lo más importante era que la lengua y la cultura de los pueblos originarios fueran los contenidos educativos de más peso en la formación de nuevos docentes, con ello se aseguraría dar una educación más cercana a su visión de mundo. Cabe señalar que este documento, aunque fue recibido, no fue firmado ni sellado ni respondido por la SEP.

La segunda versión fue elaborada en 1998 por 6 profesores, es la primera vez que firman como “Normal Indígena de la Sección XVIII,

Cherán”. Es una de las versiones más importantes, la cuestión política se articula con la pedagogía, sin dejar de lado los aspectos del documento anterior. En esta versión es en donde se comienza a perfilar el tipo de formación que se quiere dar a los futuros docentes; los marcos teóricos y conceptuales se dirigen hacia el enfoque constructivista de la educación; las líneas de formación siguen esta perspectiva y se relacionan con la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP). Tiene una mayor coherencia y una estructura más integradoras, incluye los perfiles de ingreso y egreso, los marcos contextuales y conceptuales; la evaluación del aprendizaje y curricular; considera las prácticas pedagógicas de los estudiantes, así como el servicio social. (ENIM, 1998)

En cuanto a la posición política, se basa en el marco legal de la educación indígena señalado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el Artículo 4º Constitucional, en la Ley de Educación del Estado de Michoacán y en los Acuerdos de San Andrés. Este documento fue entregado a la SEP en ese mismo año, tampoco tiene firmas y sellos de la SEP ni se tuvo una respuesta de esta dependencia.

La siguiente versión se entregó a la SEP en enero de 2000, se firma sólo como *Normal Indígena de Cherán*, se elimina del título “Sección XVIII”, fue entregada por escrito y presentada oralmente ante una comisión mixta en junio de ese mismo año; participaron en ella los responsables del departamento de educación superior de la SEE y la comisión de Normales del sindicato magisterial. Aunque los profesores la llamaban: “la tercera versión”, se trata del mismo documento, la única diferencia es que se incluyen los títulos y subtítulos correspondientes en cada una de las partes. (ENIM, 2000b)

La propuesta número cuatro es la primero que tiene una respuesta por escrito de la SEP, fue elaborada y entregada en agosto de 2000, lo importante en esta ocasión es que es firmada y sellada por 64 autoridades de las comunidades indígenas de Michoacán, con ello la SEP se dio cuenta que no se trataba de un proyecto ajeno a las necesidades de la población, es posible que por ello haya dado una respuesta.

En esta versión puede notarse una mayor organización y argumentación en cada una de sus partes, hay una explicación mucho más clara de las líneas de formación, mismas que están bien articuladas con la IAP, la cual se convierte en uno de los puntos más fuertes en esta propuesta, plantea que el docente se convierta en objeto y sujeto de investigación, “que reflexione sobre su función dentro del aula y que tenga elementos para hacer una autocrítica de la labor que desarrolla” (Corona, 2004: 75); algo nuevo era la línea de formación indígena que consideraba no sólo el aspecto pedagógico en la enseñanza de la lengua y la cultura, sino una po-

sición política muy clara que se desarrollaría en la siguiente versión. (ENIM, 2000a)

Como ya se dijo, esta es la primera que tiene una respuesta por parte de la SEP, en el oficio señala que: “hay enfoques y líneas no se contemplan en los planes de estudio vigentes”, se recomienda hacer una revisión a este “acercamiento inicial” y sugiere una segunda reunión en el que hayan tomado en cuenta todas las observaciones hechas a este “primer documento” (SEE, 2000).

La última versión fue entregada a la SEP en enero de 2001 y discutida ante otra comisión mixta (SEP, SEE, DGEI y SNTE) entre junio, julio y agosto del 2001. Está firmada como Escuela Normal Indígena de Michoacán “Kurikua K’eri” (‘Gran fuego’ o ‘Gran Sol’, expresión conocida comúnmente como *Curicaveri*). (ENIM, 2001)

Al igual que la anterior, los marcos legales justifican la demanda de una nueva formación de docentes bilingües, pero también hay cambios: de tener cinco líneas de formación se cambia a cuatro áreas formativas: indígena, pedagógica, psicológica y sociológica; la explicación fue dada por una profesora:

Quando se habla de líneas se hace la referencia a una dirección única que se sigue en la formación de los estudiantes, la cual trae consigo un tipo de educación particular sin que exista vinculación con las otras líneas, en cambio, cuando se habla de áreas formativas se está señalando que las diferentes asignaturas se agrupan en espacios relacionados entre sí, lo cual trae consigo un aprendizaje más integral.¹²⁶

Otro cambio fue que, a petición de la SEP, se tomaron como base para la estructura de la propuesta los planes de estudio generales de 1997 y 1999 para las licenciaturas de educación primaria y preescolar, es decir, todas las asignaturas, así como el concepto de educación intercultural ya oficializado.

Lo nuevo en esta versión fue el área de formación indígena en ambas licenciaturas, de un total de 48 materias, este currículum planteaba 10 asignaturas en esta área (*Véase* Tabla 1): seis cursos sobre lengua materna, distribuidos de la siguiente manera: durante el primer semestre se analizaban los diferentes alfabetos; en el segundo se estudiaba la gramática; el tercero puntualizaba en los verbos y tiempos verbales; en el cuarto semestre se enfatizaba en las teorías del lenguaje, el bilingüismo y problemas de

¹²⁶ Explicación realizada por una profesora de la Normal Indígena de Michoacán durante las negociaciones en julio de 2001 con autoridades educativas estatales y federales. Diario de campo. 2001.

las lenguas minoritarias; finalmente, quinto y sexto semestres se daban las herramientas para la enseñanza de la lengua materna oral y escrita. (ENIM, 2001)

Las otras cuatro materias correspondían a la cultura, la primera de ellas llamada *Culturas indígenas de América*: exploraba los movimientos indígenas en el continente; la segunda, *Culturas indígenas en México*, estudiaba la historia, la diversidad cultural, los derechos de los pueblos, así como las aportaciones indígenas a la educación. Los cursos tres y cuatro se enfocaban en la cultura de la que procedían los estudiantes, ya fuera *p'urbépecha*, *nabua*, *mazabua* o *hñabñu*. El título de estas materias era *Cultura específica I y II*: ahí se analizaban cuestiones como el origen, el territorio, las leyes, el trabajo colectivo y el sistema de cargos, así como la importancia de las autoridades civiles y comunales dentro de las poblaciones (ENIM, 2001).

Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III	Lengua indígena IV	Lengua indígena y su enseñanza I	Lengua indígena y su enseñanza II
		Culturas indígenas de América	Culturas indígenas de México	Culturas indígenas específica I	Cultura indígena específica II

Tabla 1. Área de formación indígena para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. (ENIM, 2001, p. 186-187)

Además, el área de formación indígena se constituía en un eje transversal en toda la carrera, por ejemplo, en la asignatura *Desarrollo Infantil*, se hablaba de la crianza tradicional, de la alimentación del niño en las comunidades y de la medicina tradicional; en *Gestión escolar* se planteaba la importancia de la organización comunitaria en la escuela; en *Matemáticas* se estudiaba el sistema de numeración de cada cultura; cuando tocaba el turno de revisar los contenidos de la materia *La educación en el desarrollo histórico de México*, se discutía sobre la política educativa dirigida hacia esta población, desde la conquista hasta la época actual, pero se enfatizaba en el periodo posrevolucionario, particularmente criticaban los diferentes proyectos dirigidos hacia ellos, los cuales tenían como punto central la castellanización, la integración o la asimilación de la población indígena a la sociedad nacional. (ENIM, 2001)

Esta fue la última propuesta realizada por los profesores de esta institución, desgraciadamente nunca se autorizaron estos planes de estudio; a pesar del trabajo realizado, y a pesar de que fue discutida ante dife-

rentes instancias de la SEP y la SEE en el 2001, nuevamente fue rechazada, la respuesta final se encuentra en el oficio DGN/298/01 de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, firmada también por la Dirección General de Normatividad (SEP, 2001), fechado el primero de noviembre de ese mismo año, y dirigido al subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), quien sólo acató los órdenes. En este oficio se explica, de la siguiente manera, por qué no pueden ser reconocidos los estudios normalistas.

En las propuestas de ambas licenciaturas, en las que se incluyen asignaturas de los planes de estudio vigentes, *se presenta una argumentación inicial diferente*¹²⁷ a los criterios y las orientaciones académicas de los nuevos planes de estudio para la formación de educación primaria y preescolar.

Las asignaturas del mapa curricular no coinciden en las horas y los créditos con los planes de estudio oficiales.

La organización institucional, las funciones sustantivas, el servicio social, las áreas de formación, la relación entre la teoría y la práctica, el papel de la investigación-acción como metodología y la evaluación, *no corresponden a los enfoques y lineamientos actuales*, a pesar de que en el documento se insertan los mapas curriculares similares a los planes de estudio vigentes y la descripción de las asignaturas. (SEP, 2001)

De acuerdo con este oficio, la propuesta curricular no pudo ser aprobada por las razones que ahí se expresan, por ello específica también que:

*...es necesario modificar los planteamientos centrales*¹²⁸ de los planes de estudio, *ya que difieren* sustancialmente de plan de estudios nacional para la formación de profesores de educación preescolar y primaria. Para que se puedan autorizar las propuestas curriculares de la Licenciatura en Educación preescolar Indígena y la Licenciatura en Educación primaria Indígena, les solicito *se atiendan las disposiciones académicas, los contenidos y los enfoques de los planes de estudio vigentes* y se adicionen los rasgos del perfil de egreso, los contenidos, las asignaturas y la bibliografía que juzguen convenientes a fin de lograr las competencias pedagógicas y los conocimientos necesarios para ejercer la docencia en el medio indígena. (SEP, 2001)

El argumento, como puede verse, enfatiza la *diferencia*, se olvidaron las autoridades educativas que, precisamente, la atención a ella era uno de los objetivos de esta escuela; cambiar lo que se decía en ese oficio significaba, para los profesores, modificar toda la propuesta, pero además, se les

¹²⁷ Las cursivas son mías.

¹²⁸ Las cursivas son mías.

indicaba eliminar lo único que habían defendido siempre: el área de formación indígena.

Después de ocho años de trabajo, durante el sexenio de Vicente Fox y una vez establecida la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGIB), esta escuela fue autorizada por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Dirección General de Normatividad el 2 de junio del año 2003 (SEP, 2003), asimismo, el gobierno estatal, encabezado por Lázaro Cárdenas Batel, publicó el Decreto de Creación el 18 de agosto del mismo año. (*Periódico Oficial del Estado de Michoacán*, 2003)

El reconocimiento tenía la condicionante de admitir todos los cambios propuestos por la SEP, así, el precio que pagaron estudiantes y profesores fue aceptar el Plan de Estudios Nacional para Educación Normal de 1997 y 1999 (primaria y preescolar, respectivamente), al que un año después, en 2004, la CGIB le adicionó el “Enfoque Intercultural Bilingüe”, por supuesto, el área de formación indígena no fue considerado, en su lugar incluyeron cuatro materias (**Tabla 2**):

Lengua y cultura en los procesos de E-A intercultural	Introducción a la educación intercultural bilingüe.	Lengua y cultura en los procesos de E-A intercultural II.	Asignatura regional I. Lengua y cultura en los procesos de E-A III.	Asignatura regional II. Taller de diseño de propuestas didácticas para contextos de diversidad de lengua y cultura.
-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2. Enfoque intercultural bilingüe. Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Plan de Estudios 1997. (SEP, 2004)

El cambio tiene un fondo político, el área de formación indígena de la ENIM subrayaba la identidad étnica, enfatizaba la diferencia cultural y las condiciones históricas de los pueblos originarios de Michoacán, tenía una postura política enmarcada en la libre determinación de los pueblos; además, retomaba el conocimiento comunitario y, con ello, establecía una comunicación entre la escuela y la comunidad. Lo que hizo el enfoque intercultural bilingüe, como política educativa, fue frenar las iniciativas que se daban en todo el país, surgidas de las poblaciones indígenas, en un momento en que la etnicidad se manifestaba abiertamente. Haber aceptado la propuesta de esta escuela significaba reconocer el derecho a la auto-

nomía, cuestión que ya había sido rechazada por diputados y senadores en las reformas hechas al Artículo 2º de la Constitución Mexicana en el 2001.

En este currículum establecido por la SEP, el enfoque intercultural bilingüe busca que:

... los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de principios de la interculturalidad, tales como el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales (SEP, 2004:11).

Desde este punto de vista, se trata de una interculturalidad vista como “un recurso pedagógico” en la que no se consideran las relaciones de poder que persisten en una sociedad como la nuestra o las modificaciones necesarias que hay que hacer a las estructuras gubernamentales; no subraya las condiciones político-económicas que históricamente se han distinguido por la desigualdad y la discriminación, cuestión que ha promovido, desde el Estado, una manera homogénea de formar a las nuevas generaciones.

Asimismo, aunque los planes de estudio mencionan que el enfoque es “para todos”, particulariza en “la preparación de futuros maestros que atenderán a niños y niñas indígenas” (SEP, 2004, p. 17). Esa ha sido la tendencia, son los niños y los profesores de los pueblos originarios quienes deben ser “interculturales”, mientras que en la versión dirigida hacia la formación de docentes de las escuelas generales no contiene una sola materia que trate sobre la diversidad cultural en México.

Algo similar sucede con la actual reforma curricular de las escuelas normales, publicada el 20 de agosto del 2012 en el *Diario Oficial de la Federación* y que causó una serie de manifestaciones y tomas de instituciones por parte de los normalistas michoacanos, así como una respuesta del gobierno estatal, encabezado por Fausto Vallejo Figueroa, caracterizada por la represión a los estudiantes, por medio de golpes y del encarcelamiento. Los medios de información señalaban que la oposición se debía a que se habían incluido las materias de *Inglés* y *Tecnologías de la información y la comunicación*, efectivamente, están consideradas, pero el mayor problema no es ese, sino que, como siempre, se imponen una serie de contenidos educativos, sin tomar en cuenta a la población a la que van dirigidos. A pesar de que en esta publicación se señala que “el proceso de construcción del planteamiento curricular, se caracterizó por ser altamente participativo e incluyente.” (*Diario Oficial*, 2012, p. 54. 2ª Sección), habría que preguntar

en dónde se encuentra la aportación de diferentes pueblos originarios del país dentro de ellos.

Por otro lado, un problema más es que estos planes de estudio tienen un enfoque pedagógico basado en “competencias”, el *Diario* (2012) define este concepto como:

...una prescripción abierta (...) como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (p. 61, 2ª Sección)

El enfoque, por sí mismo, ha sido controversial, originalmente puesto en marcha en Europa como *Proyecto Tuning*, con una fuerte relación con el proceso laboral, pronto se extendió a los países de otras partes del mundo, entre ellos a los de América Latina. “*Tuning* significa afinar una orquesta a partir de una sola nota y se refiere a la decisión de los gobiernos de uniformizar la educación superior europea”. (Aboites, 2009).

Es lo mismo que se promueve en nuestro país, homogeneizar la educación y dirigirla únicamente hacia el campo laboral y empresarial. No considera que la educación es, ante todo, un sistema de relaciones sociales en donde se comparten significados, afectos, sentimientos y se aprende, junto con los otros, a respetar las diferencias y a llegar a acuerdos.

Así, de 58 materias que contiene los nuevos planes de estudio, solamente siete de ellas se enfocan a la educación intercultural. (Cf. Tabla 3).

Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad	Procesos interculturales y bilingües en educación	Las lenguas originarias como objeto de estudio I	Las lenguas originarias como objeto de estudio II	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales
-----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Tabla 3. Trayecto de Lenguas y Culturas de los pueblos originarios. *Planes de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar y Primaria Indígena Intercultural Bilingüe.* (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 79).

Ahora bien, el *Diario Oficial de la Federación* no aclara el concepto de interculturalidad, tampoco el por qué las lenguas originarias tienen que ser “objeto de estudio” o cómo la investigación educativa puede “aplicarse” a las lenguas y culturas originarias. Obviamente, habrá que ir hacia los pro-

gramas de estudio para encontrar estas respuestas y hacer un análisis más profundo. Lo que sí señala este documento es que:

La educación y la defensa de las lenguas son objetivos prioritarios de la actual política pública. Estas demandas y necesidades, compartidas por amplios sectores de la población, se han cristalizado en leyes, declaraciones nacionales e internacionales, así como en reformas políticas, educativas y lingüísticas. Estas amparan y protegen, en un sentido social, ético y jurídico, distintos programas y proyectos educativos e interculturales en México; y dan sustento, a las licenciaturas en educación que contribuyen al logro de la defensa cultural, justicia social e igualdad educativa. (pág. 24. 2ª sección)

Olvida esta reforma, que la mayoría de la población indígena en el país se opuso a las reformas hechas al Artículo 2º de la Constitución Mexicana en el 2001; que estamos muy lejos de llegar a la justicia social cuando 5.4 millones de hablantes de lengua indígena se encuentran en la pobreza; cuando el 37.2% de esta población carece de acceso a la salud, el 40.5% a la alimentación y cuando el rezago educativo alcanzó, en el 2010, el 48.9%. (CONEVAL, 2011)

Por otra parte, llama la atención que en los planes de estudio dirigidos a la población no indígena, solamente exista una materia llamada “Atención a la diversidad” (DGESPE, 2013) en la que puede suponerse (no se encuentra en el sitio oficial de la SEP el programa correspondiente a ella) que se hablará de la culturas de los pueblos originarios de México. Nuevamente vemos cómo la educación intercultural, como política educativa, sólo toma en cuenta a un sector de la población, mientras la gran mayoría de los mexicanos ni siquiera tiene conciencia del término.

Así es como se ejerce la política educativa en el país, el caso de la Escuela Normal Indígena de Michoacán es sólo un ejemplo de cómo al Estado no le interesa modificar los marcos jurídicos de la Constitución Mexicana para que los pueblos originarios ejerzan sus derechos autónomos y, con ello, la posibilidad de plantear sistemas educativos propios; propone, en cambio, una educación intercultural que, al mismo tiempo que dice reconocer la diversidad, la excluye. En su afán de dar una dirección única, interrumpe propuestas educativas surgidas de las condiciones históricas de estos pueblos y elaboradas por los propios profesores bilingües; nuevamente segrega y asume como una acción, únicamente suya, la legitimación de un currículum para todos.

Referencias bibliográficas

- Aboites, Hugo (2009). Las competencias. Proyecto europeo en México y AL, en: *La Jornada*. Periódico de circulación nacional. 7 de noviembre. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/07/opinion/018a1pol>, consultado en septiembre de 2011.
- ANPIBAC (1980). *Primer Congreso Nacional: Los indígenas y su política educativa*. Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Asociación Civil. Hidalgo, México: Los Remedios, Ixmiquilpan.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006) Los laberintos de la identidad, en: *Avá Revista de Antropología* N°9. Publicación semestral de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
- CNI (2001). *Declaración de Nurío*. Congreso Nacional Indígena III. México. D.F.
- CONEVAL (2011). *Nota informativa. Día internacional de las poblaciones indígenas. Población indígena y pobreza*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 9 de agosto. Distrito Federal.
- Corona Fernández, Cruz Elena (2003). La formación de profesores desde la diferencia étnica. Experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán. Tesis de maestría no publicada. UNAM. México, D.F.
- (2004). Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural, en: Sarah Corona Berkin y Rebeca Barriga Villanueva (coordinadoras). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara/UAM-X/ Municipio de Zapopan.
- Diario Oficial de la Federación. *Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 20 de agosto de 2012. Tomo DCCVII. No. 14.
- Dietz, Gunther (1998). Más allá de la educación indígena. La contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pruriétnica de México, en: Ruth Moya (editora). *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala/P. EBI Cooperación Técnica Alemana TGZ. (Colección Pueblos Indígenas y Educación N° 45-46).
- Dietz, Gunther (1999). *La comunidad p'urbépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ENIM (1997). Propuesta curricular I. Escuela Normal Indígena de Michoacán. Ms. Paracho, Michoacán.

- ENIM (1998). Propuesta curricular II. Escuela Normal Indígena de Michoacán. Ms. Cherán, Michoacán.
- ENIM (2000^a). Propuesta curricular IV. Escuela Normal Indígena de Michoacán. Documento no publicado. Cherán, Michoacán.
- ENIM (2000^b). *Propuesta curricular III*. Escuela Normal Indígena de Michoacán. Ms. Cherán, Michoacán.
- ENIM (2001). *Propuesta curricular V*. Escuela Normal Indígena de Michoacán. Ms. Cherán, Michoacán.
- Gabriel Hernández, Franco (1981). De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural, en: Bonfil Batalla, Guillermo (editor). *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios de América Latina*. México: Nueva Imagen.
- INEGI (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Geografía e Informática. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>. Página visitada en febrero de 2013.
- ITSP Sitio oficial del Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha. <http://its-purhepecha.edu.mx/index.php?variable=1>. Página visitada en diciembre de 2012.
- Periódico Oficial del Estado de Michoacán (2003). Decreto de Creación Escuela Normal Indígena de Michoacán. Gobierno de Estado. 18 de agosto. Morelia.
- Ramírez Sevilla, Luis (1992). *Movimiento social, movimiento civil y legitimidad: el caso del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Zacapu*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- SEE (2000). Oficio SEE/SEMSS/DFD/415/00. Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. 13 de septiembre. Morelia.
- SEP (2001). Oficio DGN/289/01. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. 1 de noviembre. DF.
- SEP (2003). Oficio DGN/279/03M. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. 2 de junio. México DF
- SEP (2004) Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997. Fundamentos y estructura curricular. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2012). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/leprece/plan_de_estudios/mallacurricular. Página visitada en enero de 2013.
- SEP (2012). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/refor>

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

ma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/malla_curricular. Página visitada en enero de 2013.

SEP (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo Escolar 2011-2012*. Dirección General de planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública. México, D.F. recuperado de http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf. Consulta febrero de 2013.

IDEAS PARA UN CONCEPTO FENOMENOLÓGICO DE MULTICULTURALIDAD

PEDRO CORTÉS RODRÍGUEZ¹²⁹

1. Introducción

La diversidad cultural representa la coexistencia de las diferencias. La diversidad se vuelve problemática cuando a una cultura o grupo cultural se le restan derechos, valores y fomento. Si la diversidad es concebida como un fenómeno que enriquece a los seres humanos y en favor de su desenvolvimiento, nos parece que debe ser preservada con todos y cada uno de sus ingredientes.

La temática multicultural ha cobrado relevancia como objeto de estudio para las ciencias sociales y las humanidades. En áreas del conocimiento como la filosofía y la antropología se han reportado avances notables. Mientras que en la perspectiva fenomenológica encontramos un enfoque que apunta hacia la creación de sentido acerca de la conciencia del mundo individual y compartido; en la óptica antropológica ha sido atinada aquella posición que ha observado en el símbolo, el núcleo de atención principal para el entendimiento de las tradiciones culturales. Ambos planteamientos conducen a la amplificación del concepto de cultura más allá de los referentes étnico, religioso, lingüístico y nacional, que a nuestro modo de ver, este desarrollo ha sido uno de los aportes más significativos para la comprensión de la diversidad.

Una de las razones más importantes para el estudio de las culturas es que en la actualidad, los modos y tipos de agrupaciones humanas, se encuentran dentro de flujos constantes y acelerados. Las sociedades del presente son impensables fuera de una red de relaciones, prácticas y expresiones que diversifican las identidades culturales. En este trabajo nos

¹²⁹ Adjunct Instructor of Philosophy, Faculty Member of Tarrant County College, USA.

interesará dilucidar un concepto de multiculturalidad que responda a las problemáticas derivadas de la diferencia cultural, el entendimiento entre grupos diversos, la preservación de las culturas y la comunicación transcultural.

2. El ser de la cultura y la subjetividad trascendental

Cuando observamos la tensión de oposiciones indisolubles sobre la constitución del mundo: esencia y existencia, idealidad y materialidad, subjetividad y objetividad, se puede optar por una separación tajante entre lo físico y lo metafísico. ¿Mediante cuál perspectiva filosófica afrontar la exaltación de una parte de la realidad del mundo cultural?

El concepto de ser para la fenomenología trascendental es un concepto que oscila entre polos no necesariamente opuestos. La pertinencia de las ontologías husserlianas radica en que para Husserl el concepto de ser no se diluye en alguno de los polos mencionados: todos los ámbitos se complementan por ser partes constitutivas del mundo. Dicho de otro modo, y tratando de ir más lejos de una simple tensión de oposiciones, pueden entenderse como ámbitos irreductibles del ser. Para Husserl la concepción del ser no puede parcializarse únicamente desde su perspectiva ideal; implica lo material. El ser puede mirarse desde su explicación fáctica-objetiva, pero no por ello deja de implicar un enfoque desde o hacia lo subjetivo.

Al tratar de llevar al campo de la investigación sobre la cultura un concepto de ser amplificado conforme a sus polaridades constitutivas, nos damos cuenta de que el ser de la cultura no representa lo mismo cuando nos referimos a él como simple ente cultural. Pues a la vez que el ser de la cultura puede advertirse a raíz de los hechos y acontecimientos particulares, no significa que el ser se encuentre sólo en la materialidad o sólo en la idealidad de la cultura. Esta es una problemática que revisada bajo los postulados husserlianos de las ontologías regionales, contiene niveles de recorrido a los que pretendemos acercarnos. Al indagar sobre el ser de la cultura, buscamos definir cuál sea el ser de los entes culturales. La pregunta que nos guía en esta dirección es sobre la esencia de la cultura a partir de su existencia. Quizás al considerar esa cuestión también de forma inversa logremos ir más allá de ella al concebir los sentidos que del ser cultural se derivan.

Una investigación sobre el ser de la cultura que se pretende fenomenológica, no puede dejar de lado lo que Husserl descubrió en 1913 al reivindicar la preeminencia de la perspectiva personalista sobre la natura-

lista. (Husserl, 1997^b) Pues de tal manera es como se ponen de manifiesto los problemas que no alcanzan a visualizar y mucho menos a resolver las ciencias de hechos. Es el enigma de la subjetividad el que nos remite a preguntarnos por el ser de la cultura. No solamente como un mero entramado discursivo o como una simple cadena de acontecimientos que yace en la memoria de las culturas. El enigma de la subjetividad realza la pregunta por el ser de la cultura y sus grados de injerencia en el desenvolvimiento de los individuos inmersos en las comunidades.

En los distintos horizontes teleológicos del acontecer cultural, nuestra época se ha consagrado como la edad científica y tecnológica por antonomasia. El predominio del saber positivo y exacto, para Husserl, representa una crisis del pensamiento que requiere plantearse de modo diferente dentro de los problemas de la razón lógica, práctica y valorativa. El pensamiento naturalista dejó fuera los problemas del ámbito de la subjetividad referentes al telos de la humanidad que una filosofía de cara al presente asumiría con la debida responsabilidad. Mientras que el saber de hechos da por sentado el dogma, el saber de esencias identifica el enigma. Y las edades conducidas por lo continuo y lo discontinuo, más allá de representar un movimiento dialéctico, aparecen como un entramado de imbricaciones enigmáticas correlacionadas.

En diferentes momentos de la evolución del pensamiento husserliano encontramos la sugerencia de enmarcar el problema del acontecer cultural conforme a sus implicaciones subjetivas. Esta es para Husserl, una perspectiva ausente en todas las ideas filosóficas y científicas fenomenológicas. En su *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, el pensador de Moravia alude de manera explícita a la crítica de la cultura occidental partiendo de la inclusión de la subjetividad. Pues de tal manera nos encaminaríamos en una reflexión histórica y culturalmente retrospectiva, en que se ponga de manifiesto “una autorreflexión máximamente profunda tendente a alcanzar una autocomprensión sobre lo que en verdad se quiere, una autocomprensión relativa al punto al que se quiere llegar dado lo que se es, en cuanto ser histórico.” (Husserl, 1999: 75) La historia, al momento en que queremos evaluarla reflexivamente, representa una forma cultural que conflictúa la relación entre acontecer cultural y reflexión, precisamente porque la ubicación de un vínculo como éste, resalta el cuestionamiento sobre el ser incorporado desde un orden subjetivo. Al sacar a la superficie un problema en lo que corresponde al ser, la cultura y lo subjetivo, encontramos el enfrentamiento de horizontes para que inéditas oposiciones sean visibles como tales, de forma muy concreta, en la forma de pensar el ser en el movimiento cultural de las edades de la humanidad.

Si el naturalismo se encargó de expulsar a la metafísica de la reflexión filosófica sobre la constitución del mundo, en consecuencia eliminaría lo subjetivo del mundo histórico y cultural. En esta perspectiva la única respuesta privilegiada es la objetiva, y vendría exclusivamente dada por las ciencias de hechos como si el mundo fuese solamente objetivo. La fenomenología husserliana considera el ámbito de la subjetividad humana no agotada en lo metafísico. La incursión del enigma de la subjetividad reivindica el problema del ser, expandido justamente hasta el ser de lo que aquí nos interesa: el de la cultura.

Las ciencias de hechos acompañadas de la fe positivista por hipostasiar una parte de la realidad y la tradición metafísica por olvidarse del ser impidieron introducir el giro absoluto sobre los problemas del ser que asumen la dimensión subjetiva como un horizonte infinitamente abierto de la existencia humana.

Aunque ya en la contundente crítica al psicologismo, al escepticismo y al relativismo se clarificaban las posturas iniciales de Husserl, no es sino hasta las etapas avanzadas de su producción filosófica en que se vuelca a la reflexión sobre la realidad histórica y cultural. Pues el enigma de la subjetividad, hasta entonces oculto al pensamiento en su real significado, se revela como unidad de significación que arroja nuevas expectativas. Aquí es donde surge, para nosotros, la tarea de pensar la cultura como problema fenomenológico.

Sin embargo ¿qué entendemos por subjetividad, desde el punto de vista fenomenológico? ¿Cuál es esa noción de subjetividad que ha permanecido oculta en la historia de las ideas? A la subjetividad, cuando menos en la Crisis, podemos encontrarle dos niveles de caracterización. El reino de lo subjetivo aparece, primeramente, como el balance frente al objetivismo en ciencia y en filosofía. Ambas tradiciones y formas culturales, en lo que respecta a la época moderna, han buscado objetividad en sus resultados sólo considerado una parte de la realidad. Para la fenomenología hay que poner también atención a la subjetividad del ser humano. En este sentido la subjetividad aparece como un concepto cuya relevancia filosófica consiste en reconocer un equilibrio entre el mundo subjetivo y el objetivo.

En segundo lugar se entiende la subjetividad como una división complementaria de las facultades humanas: sensibilidad y entendimiento. Estos dos últimos son los atributos irreductibles del ser humano. Olvidarse de alguno de ellos equivaldría a la anulación del contenido subjetivo de la existencia humana. Ambas caracterizaciones anteponen al yo subjetivo como un plano de contenidos cuya reflexión se orienta desde lo trascendente de sus vivencias a la inmanencia de la conciencia. Pues sólo así, la fenomenología obliga a tomar en cuenta un espacio olvidado. La subjeti-

vidad se descubre como la región del ser en donde tienen lugar las vivencias de conciencia.

La filosofía que parte de lo subjetivo pone de relieve un carácter de universalidad, sistematicidad y finalidad. En tal dirección la fenomenología de la Crisis reconoce superar los postulados kantianos de una filosofía trascendental. Pero Husserl quiere ir más allá de ese trascendentalismo, al ubicarlo en el nivel de la vida de conciencia del sujeto. Justamente en este nivel es donde emerge “la convicción de que una filosofía trascendental es tanto más auténtica, y que cumple tanto más con su misión como filosofía cuanto más radical es, y que no accede, finalmente, a su real y verdadera existencia, a su real y verdadero principio, sino una vez que el filósofo ha conseguido alcanzar una clara comprensión de sí mismo en cuanto subjetividad que opera como fuente originaria...” (*Ibid*: 104) Volver la reflexión de la filosofía hacia lo subjetivo, implica regresarle a la subjetividad el lugar primario de todas las formaciones del sentido. Esta es la apertura del horizonte vivencial en que el dominio de las valideces del ser se pone de manifiesto en el mundo. La subjetividad se incorpora como trascendental, que es además para Husserl, fuente originaria del sentido y constitutiva del mundo.

Al ubicar el ser de la cultura desde el enfoque del horizonte de la subjetividad trascendental, como la que propone Husserl, nos devela que la intencionalidad de las vivencias no anula lo inmanente del sujeto ni lo trascendente del mundo cultural. El mundo es el correlato trascendente de la vida de conciencia cuya validez existencial nos remite al enfoque subjetivo del mismo.

Es en la subjetividad donde los sentidos sobre la constitución del mundo se nos presentan más allá de la simple actitud natural y de la actitud científica. La dimensión de la subjetividad se muestra para el fenomenólogo como el ámbito que se explora a partir de una vida de conciencia en que el ser del mundo queda suspendido. El mundo que vivimos a través de nuestro particular punto de vista subjetivo, es un mundo que se vive conscientemente, y al concebirse de este modo, adquiere una validez distinta. Por ello toda corriente de conciencia que experimentamos sobre el mundo es una conciencia sobre el ser de un mundo constituido en ella. El enfoque subjetivo del mundo no representa una visión en la que el sujeto se aísla de él. El sujeto, aunque en su vida de conciencia quiera desvincularse del mundo y sus congéneres, siempre vive en él y está con ellos, sus vivencias no se originan en ningún otro lado. El mundo se constituye como un mundo pre-dado, que existe con y para el sujeto inmerso en él. Así es como el mundo vale siendo para el sujeto.

La subjetividad trascendental, para Husserl, es inmanente al ser humano. El ser humano con su contenido subjetivo constituye el cosmos. Las vivencias subjetivas del hombre en la cultura son el correlato de una conciencia sobre el ser del mundo. La constitución ontológica del mundo que pone en evidencia el reino de la subjetividad, representa para Husserl una experimentación de la conciencia en donde sobresale como trasfondo y como concreción el mundo de la vida.

El mundo de vida –indica– es el mundo espacio-temporal de las cosas tal como las experimentamos en nuestra vida pre- y extracientífica y tal como las sabemos experimentables, más allá de que de hecho sean experimentadas. Tenemos un horizonte mundano como horizonte de posible experiencia de cosas. (*Ibid.*: 145-146)

El ser humano experimenta el mundo de la vida desde su subjetividad. A la estructura general del mundo de la vida corresponde todo lo relativamente considerado a partir de la subjetividad trascendental. El mundo representa el universo de las cosas según lo construyen los sentidos dados por la vida de conciencia de cada sujeto como parte del mundo. Lo cual quiere decir que el mundo se constituye en y por la subjetividad trascendental.

El análisis ontológico del mundo de la vida, al suspender toda validez objetiva y natural, respecto del mundo en cuanto siendo, nos encamina directamente al reino de la subjetividad. Pues, al anteponer su manifestación como mundo existente, se nos presenta como un mundo de la vida pre-dado en que se abre el horizonte representado por el campo universal donde se ejerce toda praxis humana. Allí se engloban las metas, los fines, las aspiraciones y expectativas de lo humano. El mundo es el campo universal en que todos los actos humanos se encuentran inmersos, y vivir no significa otra cosa que tener certeza de ese mundo, conciencia de su ser.

El mundo nos circunda en principio sin tener que esforzarnos por buscarle un origen y un fin. Así el mundo de la vida nos circunda al tener conciencia de él, pero constituye su sentido en la subjetividad. No obstante, el ser de ese mundo no es un ser cuya estructura se equipare con el ser en general. Podemos examinar el ser del mundo pues la disposición subjetiva de la vida de conciencia se inclina a elucidar su esencia y existencia. Nuestras vivencias ocurren y transcurren dentro de este mundo. Y en tanto que en el ámbito subjetivo se desenvuelven y no toman sentido sin él, el vivenciar humano se encuentra dotado de una intencionalidad que en todo momento interpela a lo que en el mundo se nos da. Ante él, sólo por estar vivos, permanecemos despiertos interrogándole. El mundo se constituye

en nuestra conciencia como una experiencia en la que la subjetividad humana representa la biografía de nuestras vivencias.

Al ubicar el mundo de la vida desde la subjetividad trascendental lo relacionamos con el entramado del mundo histórico y cultural (frente a su ser fluyen siempre intencionales nuestras corrientes de conciencia). Este concepto ya lo ha estudiado la fenomenóloga argentina Alcira Beatriz Bonilla. En una tesis doctoral, ya publicada como libro, Bonilla asume que el concepto de *Lebenswelt* aparece en la *Crisis* como una tematización explícita de la historicidad y de lo cultural en la fenomenología husserliana. El interés de Husserl por la historia está presente desde su *Filosofía primera* de los años 1923-242, en el recorrido realizado para la identificación del origen de la ciencia de la subjetividad. Pero no es sino hasta la aparición, en 1936, de la *Crisis* cuando este interés domina su reflexión. Según Alcira Bonilla el concepto de mundo de la vida aparece en la *Crisis* en tres planos o bajo tres tipos de acepciones distintas: 1) Es el mundo que en nuestro vivir mundano concreto nos está constantemente dado como real, vale constantemente para nosotros, forma el marco de nuestra vida humana y aparece ante la reflexión como el fundamento de sentido olvidado por las ciencias naturales; 2) La idea de un mundo uno visto en su concreción total y universal, cuya determinación esencial es el campo de toda praxis real y posible; y 3) Un concepto trascendental de mundo de la vida donde, después de realizada la *epojé*, el mundo de la vida se transforma en un reino de fenómenos subjetivos hasta entonces desconocidos .

Tomando en cuenta la caracterización del mundo de la vida hecha por Alcira Bonilla, es digno considerar que para Husserl una ontología del mundo de la vida como parte fundante de la fenomenología trascendental, garantiza que la ontología deje de ser una disciplina de actitud ingenua y dogmática. Toda ontología regional y por tanto la del mundo de la vida, para ubicarse como investigación de esencia que se fundamenta fenomenológicamente, y plantea la exigencia de las vivencias de conciencia frente a ese mundo de la vida .⁴ Se requiere para ello someter las vivencias de conciencia del mundo de la vida a la triada metódica de la situación fenomenológica: cambio de actitud de lo natural a lo eidético, análisis intencional y la disposición metódica de la *epojé* trascendental en su vía ontológica.¹³⁰

Lo trascendente del mundo de la vida se fusiona con la inmanencia de la subjetividad humana. El mundo de la vida en tanto correlato de una

¹³⁰ Bajo este recorrido la ontología regional del mundo de la vida nos queda como un residuo subjetivo que abre el campo de indagación en la dirección de la subjetividad trascendental.

corriente de conciencia adquiere particularidad como mundo histórico y cultural. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la exposición de nuestra autobiografía. La biografía histórico husserliano contemplado desde una filosofía fenomenológica de la historia. De esta manera el autor logra mostrar el constante interés de la obra husserliana desde el lado práctico de la filosofía. Indica con nitidez la problemática histórica de la cultura contemporánea. Y llega a la conclusión en que se ejemplifica la fuerte preocupación de Husserl por la idea de la cultura europea vista desde su historicidad.

No es otra cosa que la articulación de nuestras vivencias significativas que oscurecen las no significativas. En la biografía se expone la historicidad subjetivada de los actos de conciencia con los que hemos trascendido por el mundo. Así como tenemos vivencias de conciencia diferentes cada uno de otro constituimos un yo que posee biografía propia y diferenciada.

La preocupación de Husserl por la crisis de la cultura científica y filosófica apela a la dimensión de la subjetividad trascendental. El aprendizaje filosófico de ver las cosas mismas por cuenta propia, nos involucra junto con el mundo cultural, en el intento de comprendernos sin supuestos o prejuicios. Esta aspiración fenomenológica no se olvida del mundo cultural, porque éste permanece como un punto de referencia obligado ante el cuestionamiento del presente.

El señalamiento de la fenomenología trascendental sobre las crisis del mundo cultural arranca de la disputa husserliana con las ideas filosóficas fenomenológicas. Justamente el mundo pre-dado está representado en la “Historia crítica de las ideas”, indagación husserliana que conforma el primer tomo de la Filosofía primera.¹³¹

No obstante, el problema que el ser de la cultura representa en el campo de la subjetividad trascendental de la fenomenología husserliana, no es tan explícito como lo encontramos en la Crisis de 1936. En el último libro publicado por Husserl es notoria la recuperación de las consideraciones críticas y los malentendidos que su obra suscitaba. En su conjunto, estos dos horizontes, representaban para nuestro autor la detección de una crisis del pensamiento y la cultura en todas sus dimensiones, al que habría que hacer frente de modo impostergable. La fe en la razón absolu-

¹³¹ Allí, aparte de sugerir la simultaneidad con que se manifiestan el mundo histórico y el mundo cultural, con la revisión crítica de la historicidad de las ideas filosóficas y científicas, Husserl nos permite identificar la pertinencia histórica y el grado de responsabilidad que reclama la filosofía fenomenológica.

ta, en el sentido de la cultura occidental, en la razón de ser de la humanidad, atraviesa por un momento crítico.

“Reflexionando en esta situación de indigencia –dice Husserl–, nuestra mirada se vuelve hacia la historia de nuestra humanidad actual. Sólo mediante el esclarecimiento del sentido unitario de esa historia, un sentido que le es propio desde su origen junto con la tarea, renovadamente planteada, que como fuerza motriz pone en obra las tentativas filosóficas, podemos acceder a la comprensión de nosotros mismos y, con ella, a un genuino sostén interior.”(Husserl, 1999: 15)

La reflexión filosófica sobre la cultura anuncia de entrada un cuestionamiento general por el quehacer del pensamiento como la dirección racional de la humanidad, pero se torna un cuestionamiento particular para la filosofía y más aún para la fenomenología. Pues el decurso del tiempo en la cultura europea de principios del siglo XX, que no es muy distinto al que enfrenta la multiculturalidad de nuestros días exponía una contradicción existencial imposible de soslayar y de la cual somos herederos: la crisis de la racionalidad. A raíz de tal contradicción existencial, el cuestionamiento por la cultura se transforma en un interrogar acuciante donde la crisis del mundo espiritual, reglas de vida, ideales, se encuentra susceptible a la construcción y a la destrucción en el paso del tiempo. Para Husserl, al interrogar por el horizonte cultural con el rigor de todas sus consideraciones subjetivas, no resulta nada tranquilizante pertenecer a un mundo de la vida en que el acontecer cultural sugiere una “concatenación incesante de ímpetus ilusorios y de amargas decepciones.” (*Ibid:* 12) Tal situación requiere de una ruptura radical en la simetría del entendimiento del hombre, la cultura y la razón histórica.

La confianza del hombre moderno en una época dominada por la racionalidad científica y tecnológica, no permite distinguir el problema que representa la negación del mundo subjetivo donde reside nuestro desenvolvimiento en el mundo de la vida. Un horizonte como el de la historicidad científica y tecnológica, ergo de todo pensar naturalista fundamentado en la concepción geométrica y la estructuración matemática de la existencia humana, se regodea en la devoción de la objetividad desconociendo por completo el reino de lo subjetivo. Ante esa simetría naturalista nosotros debemos “efectuar constantemente saltos históricos, saltos que no obedecen a afán alguno de divagar sino necesidades. Necesidades, en efecto, si, como se ha dicho, queremos estar a la altura de la tarea de autorreflexión que impone la situación de ‘derrumbe’ de nuestro tiempo, de la que forma parte el propio ‘derrumbe de la ciencia’.” (*Ibid:* 61) De la ciencia en su sentido moderno. Naturalista. Fisicalista. La tarea de autorreflexión

implica la observación retrospectiva en el horizonte cultural, sin olvidarnos del presente y mucho menos de un telos de la humanidad en reclamo de racionalidad conforme al prevalecer futuro de su existencia. En estos términos, la ruptura y la coyuntura, los saltos históricos, conforman un cuestionar legítimo desde las trincheras invisibles de la subjetividad en el mundo vivido dentro de la cultura.

Mundo de la vida, mundo de la historia, mundo cultural, se agrupan bajo la polaridad del mundo considerada con un real compromiso de indagación tanto desde la perspectiva objetiva como desde la subjetiva. Aquí es donde aparece la simultaneidad en el acontecer de la cultura y la historia. Historia y cultura van parejas puesto que en nuestra percepción no existe cultura sin historia como no existe historia sin cultura. La historia, en este sentido, se entiende como la época definida por sus propias formas culturales. La cultura es el acontecer discursivo cuyo entramado se distingue gracias a las edades por las que el ser humano ha pasado. Por lo tanto, la cultura es la significación del devenir histórico-espiritual de cada espacio vital del ser humano.

A partir del anterior señalamiento nos preguntamos ¿cuál es el ser del ente cultural como parte constituyente del mundo de la vida humana? ¿Por qué la vida puede considerarse mundo cultural? ¿Cómo la cultura que conocemos ha llegado a ser lo que es? ¿Cuáles son los fundamentos fenomenológicos que se ofrecen para una nueva imagen en la constitución del mundo cultural? ¿En qué medida las condiciones de posibilidad de la cultura emergen para el cuestionamiento de sus sentidos? Una mirada a la imbricación de historia y cultura, nos permite proponer, desde una ontología regional del mundo de la vida, el ser de la cultura que se ubica espacio-temporalmente:

En la unidad del vivir de una colectividad humana ninguna idea perdida de cultura se pierde del todo; ninguna forma de vida, ningún principio del pasado se hunde verdadera y definitivamente. La colectividad humana unitaria tiene, igual que el individuo, una memoria unitaria; tradiciones antiguas pueden revivir, pueden volver a motivar o a influir, poco importa si comprendidas en todo o sólo a medias, si en su forma originaria o transformadas. Competencia del historiador es documentar el renacimiento del espíritu antiguo siguiendo los motivos histórico-fácticos en sus conexiones concretas de desarrollo y en sus detalles. (Husserl, 2002^a: 99)

A partir de este importante pasaje de los artículos husserlianos publicados en la revista *Kaiçço*, inferimos que la imbricación de cultura e historia viene dada por la unidad del vivir humano de las colectividades. Pues así, la retrospección fenomenológica hacia una historia cultural o una cul-

tura histórica, hecha desde el presente sin desconocer el pasado y el futuro, constituye un entramado de correlaciones simultáneas en que resulta imposible considerar la una sin la otra. Un argumento más viene dado simplemente por la reflexión de que ambos horizontes se presentan determinados espacio-temporalmente, puesto que dan origen a la transformación de la memoria o a la reivindicación de las tradiciones de tiempos culturales y espacios temporales. Al asumir ambos como pasado de modo simultáneo anteceden los sentidos de la época y cultura actuales.

La idea de la renovación de la cultura en su consecuencia histórica admite desde un presente el pasado y el porvenir del ser humano considerado en su totalidad como especie civilizada. “El desarrollo de la humanidad –advirtió Husserl– como proceso de cultivo cultural no se lleva a cabo solamente como desarrollo del ser humano individual, sino como el desarrollo del ‘ser humano en grande.’” (Husserl, 1998: 31) La relación de la cultura con el acontecer histórico, busca su conjunta renovación en los modos distintos de comprender nuestro ser y a los cuales ubicamos en tiempos y espacios pasados. “La primera condición de posibilidad del cultivo de una cultura que aspire a ser verdadera y ‘auténtica’ es la creación de una ciencia ‘auténtica’. Ella es el medio para elevar toda la restante cultura a cultura auténtica y la mejor manera para lograr que lo sea.” (Ibídem) Obviamente Husserl no hace referencia a esa ciencia auténtica como la ciencia cultivada en la época moderna, sino a una concepción de ciencia en el sentido amplificado del término, es decir, conforme a un ideal de ciencia no absorbida por el objetivismo. Una ciencia alejada de ser reducida por la razón instrumental, que incluya el orden práctico y valorativo. Esa es la aspiración de la fenomenología como saber genuino que considera nuestro ser histórico en la cultura. Pues propone incorporar la región de la subjetividad desde un ámbito de indagación de esencia y existencia.

El ser cultural, después de la resignificación ontológica del mundo de la vida, se cumple para nuestros propósitos mediante la utilización de una epojé trascendental, en donde el interrogar por la constitución del ser cultural se hace desde la perspectiva subjetiva. Esto es, analizar la constitución de la cultura como residuo subjetivo, en cuanto esencia de las vivencias de conciencia. La experiencia de la vida es vista fenomenológicamente justo como las vivencias unificadas de actos que experimentamos en el fluir de la conciencia.

La epojé de la cultura, en exacto paralelismo a la epojé del mundo de la vida, nos introduce y abre la perspectiva de considerar el ser cultural en un plano “meramente subjetivo-relativo”, donde nos atenemos a los datos derivados de la vivencia intencional, de la intuición esencial. Este plano “meramente subjetivo-relativo” no es visible sin nuestras vivencias

de conciencia ni bajo el olvido de la subjetividad trascendental como el soporte constitutivo del mundo.

La *epoché* fenomenológica llevada a su realización por la ontología del mundo de la vida descubre la cultura como el fluir de la vida de conciencia que podrá ser analizada desde diferentes ángulos del ser. En la subjetividad trascendental se constituye el ser de la cultura como mundo de vida, y aparece de este modo, diferenciado como contenido subjetivo en la tentativa de elucidar un poco más de alcance que los planteamientos culturalistas.

3. El *telos* de la cultura

Con respecto al tiempo, la cultura se define por el modo de ser propio de cada momento histórico, el espíritu de cada época. Tal como pensamos que fueron los seres humanos de culturas pasadas, creemos ser algo parecidos a ellos, pero con poco o mucho de diferencia, y además creemos adivinar cómo serán respecto de nosotros los seres humanos en culturas posteriores. La continuidad histórica de una época termina cuando aparece su ruptura. Si la historia vivida y narrada atiende a este tipo de historicidad se estará tomando en cuenta a las culturas según su forma de ser, según su modo de ver y de actuar. Veamos cómo se conforma la teleología de la cultura a partir de sus posibles segmentos de historicidad y dimensiones temporales.

¿Por qué y cómo se unen o desunen el pasado, el presente y el futuro de una cultura? ¿Cómo encontrar el nexo entre lo continuo y discontinuo de una realidad cultural en su trayecto por el tiempo? El ser de la cultura yace en el trasfondo de estas preguntas. Desde la fenomenología trascendental podemos acercarnos a concebir la segmentación de la cultura en diferentes planos y niveles correlacionados. El horizonte que abre el orden estratificado de ellos es la dilucidación del ser cultural mismo.

Ahora bien, en la temporalidad el ser cultural se divide en las dimensiones de pasado, presente y futuro. La cara del ser cultural aparece con dos rostros. Por un lado la historicidad y por el otro la temporalidad. En la historicidad y en la temporalidad fluye el ser cultural. Su fluir es el mundo de vida que unifica la experiencia cultural. Quien vive y da cuenta del mundo es siempre un yo subjetivo abierto a la comunidad de sus congéneres. Para contemplar los rostros segmentados y dimensiones esenciales del ser cultural –sea la existencia humana, sean las culturas o cualquier otra realidad sumergida en el tiempo– hay que verlo a partir de su teleología.

El mundo de la vida otorga un reflejo también correlacionado: el histórico y el cultural. El mundo de la vida presenta una sedimentación de sentidos comprensibles en el plano de una tradición que nos confiere ser desde el pasado, tradición renovada desde el presente y especulada hacia el futuro. En la medida en que el mundo de la vida ayuda a vislumbrar los horizontes del ser cultural, por el hecho de tratarse de realidades con duración, abre el camino para asumirlo bajo pretensiones teleológicas.

La cultura fluye además entre lo individual y lo colectivo. La existencia humana marcada por el tiempo se traduce en acaecer de la subjetividad a la intersubjetividad. Bajo esta determinación el mundo de la vida es histórico y culturalmente compartido. El ser cultural aparece ahora problematizado fenomenológicamente de acuerdo a su correlación intersubjetiva.

Para Husserl, la teleología es la forma de todas las formas. Su carácter de ser en primera instancia es formal. Tiene dos extremos: el racional o universal y el mundano o trascendental. En el primero se contemplan fines últimos y en el segundo fines inmediatos. La teleología es descrita como la evocación del ser del mundo cultural desde el presente hacia el pasado y el futuro. Frente al problema ontológico de la cultura y a través de su consideración teleológica, el ser de lo cultural se entiende de manera segmentada en el tiempo y obedeciendo a una cadena de rupturas y coyunturas históricas

¿Cómo es posible la segmentación de la cultura en el fluir del tiempo? Hay que decir que tanto la temporalidad como la historicidad son siempre comprendidas, mediante el concepto de teleología, como movi- lidades del mundo de la vida. Revisemos primero al ser cultural por el rostro de la historicidad.

El ser del mundo es válido para un yo que da crédito de él conformando la subjetividad de cada sujeto. Al momento en que asumimos el mundo desde nuestra vivencia de conciencia individual se muestran sus lados formales y materiales. El mundo se constituye por su ser como el correlato de la subjetividad en posibilidad de correspondencia intersubjetiva.

Una ontología completa –señala Husserl– es teleología, pero ella presupone el *factum*: yo existo apodícticamente, y apodícticamente en la creencia del mundo. (Husserl, 1997c: 13)

La subjetividad se constituye en su ser a raíz de la atención al mundo trascendente. Pero en la medida en que también es una vivencia de conciencia individual confirma la existencia de ese yo y del mundo que está ahí delante. Ninguno de los dos pierde su validez de ser. Hay un co-

rrelato que pone de manifiesto el estatus ontológico de la subjetividad ante el mundo. Este movimiento revela al mismo tiempo la condición ontológica de un telos. La finalidad formal de sujeto y mundo.

La cultura, por estar sumergida en el tiempo, en su totalidad adquiere un carácter de finalidad. ¿A dónde voy con este mundo? Pregunto desde mi particular subjetividad. ¿A dónde vamos? Convierte la primera pregunta en una cuestión intersubjetiva, justo por el hecho de que la subjetividad humana pertenece a un momento histórico y cultural.

El yo que existe apodícticamente existe con su mundo vislumbrando el telos de la humanidad en la fluencia del tiempo. Su carácter de ser amplía el panorama de una visión en donde la historicidad, revelada siempre por la subjetividad, reactiva formas de experiencia del tiempo. Esas partes son las que proporcionan unidad a la historicidad. El yo, el mundo y el resultado de su correlación, sólo dan cuenta de su existencia conforme a una idealidad. La teleología de la historicidad es una finalidad interminable en el futuro, pero posible desde el presente y gracias al pasado.

De antemano podemos observar con Husserl que la teleología abre la pauta para una segmentación en la cultura donde: “La meditación se hace así cargo de lo que en la finitud es ya siempre infinitud. Finitud que a través de su oscura horizonticidad [*Horizonthaftigkeit*] es ella misma una forma de infinitud, e infinitud que sólo existe en la forma de la temporalidad, como sucesión temporal de finitudes, pero encerrada en el nunc stans.” (Ibid: 7) Se trata de una finitud en el sentido de certeza sospechada. Intuitiva podría decirse. En la finitud, aunque sabemos de su fin postergado al infinito, sabemos además que representa el oscuro horizonte al cual vamos descubriendo a la vez que vamos existiendo.

Dentro de la historicidad, en la subjetividad trascendental, el tiempo se segmenta, abre la teleología del ser del mundo. En la teleología de la cultura se muestra la parte futura y posible del mundo. Tal vez un futuro ideal por realizarse. La teleología del ser del mundo incluye el ser de los entes temporales. Su carácter de universalidad apunta, en primera instancia, hacia ese segmento del tiempo que denominamos futuro. El ser del mundo en su parte futura asalta al sujeto individual y se traslada al juicio compartido con otras subjetividades. La teleología se justifica, como forma universal de todas las formas, sólo cuando incluye progresivamente la sucesión temporal de la cultura. Los entes concretos son mundanos por su finitud. Se suceden en el tiempo. Por este modo operativo de la teleología, el ser cultural pasa de lo concreto a lo universal cuando el mundo se expresa en vivencias de conciencia compartidas.

La teleología como forma de todas las formas recae en el juicio de la ontología formal por el hecho de tener a ésta por la teoría del objeto en

general. La forma es –vista desde su contenido lógico– un objeto categorial del entendimiento que define al ser de los entes. En este sentido, la forma de todas las formas determina un sentido ontológico y se sobrepone en términos de existencia individual a todo marco categorial de definición. Husserl apunta:

La teleología como forma ontológica, articula el ser universal de la subjetividad trascendental. El proceso teleológico, proceso de ser de la intersubjetividad trascendental, lleva en sí una universal «voluntad de vida», que para los sujetos individuales queda inicialmente en la oscuridad; o, más bien, una voluntad de verdadero ser, y quizá podemos decir que la voluntad que es patente a cada uno tiene un «horizonte de voluntad» latente (Ibid: 6).

El horizonte abierto por la teleología del ser del mundo permite asumir que una dimensión del ser cultural es el futuro subjetivo e intersubjetivo. Con el pasaje citado introduce Husserl la noción de voluntad de vida; podemos agregar que se vive en el mundo porque más acá de su finalidad existen otros motivos. Esos motivos son dos partes fundantes en la segmentación teleológica del ser cultural.

El pasado que nos da cuenta de que estamos en el mundo y el presente donde evocamos la voluntad viva del sujeto. Pasado y presente configuran la voluntad de vivir en el ideal de un tiempo progresivo segmentado en la historicidad. La segmentación de la historicidad se descubre a partir de la teleología como forma ontológica al universalizar la subjetividad trascendental.

Ciertamente la teleología considerada como un proceso de continuidad y discontinuidad, admite los segmentos en la historicidad en los que sujetos individuales comparten voluntad de vida. El proceso teleológico incluye el orden intersubjetivo de experimentar el ser del mundo contrapuesto en sentido histórico y cultural. La sucesión temporal plantea la meta de la voluntad de ser en la suma de las subjetividades comunes, siempre desde una parte del segmento en la historicidad. Por tal razón Husserl admite a la teleología como un proceso de ser de la intersubjetividad. En el proceso segmentado de la teleología, la idea del yo trascendental, implica desde su intención vivenciada la intersubjetividad trascendental.

El ser cultural ve su unidad al fluir hacia un telos del mundo en los segmentos de la historicidad: continuidad y discontinuidad. Exploremos el rostro del ser histórico por el horizonte de la temporalidad tal como nos lo sigue mostrando la fenomenología trascendental.

Para ello tenemos que echar mano a un texto que Husserl escribiera también en 1936: *El origen de la geometría*. Allí Husserl señala detalladamente cuándo y por qué una tradición irrumpe en el tiempo por vez primera. El objetivo central de dicho texto es el de realizar una indagación retrospectiva sobre el sentido originario que constituye el ser de una tradición científica, en este caso: la geometría. El paso de la subjetividad a la intersubjetividad es dado por el yo individual de un científico para dar la pauta a una comunidad científica que conforma la sedimentación del sentido de una tradición.

La tradición es un *ser-en-continuidad* que conforma la objetividad ideal de un momento histórico y cultural. Hablamos junto a Husserl de pasado cultural, presente cultural y futuro cultural. Esto vale para la geometría pero también en cada consideración fenomenológica de la cultura y de la filosofía misma. En cada uno de los horizontes culturales de las tradiciones científicas encontramos continuidad de pasados, esto es, la sucesión de configuraciones temporales.

Para la comprensión de la temporalidad del ser cultural Husserl introduce tres ideas importantes: la movilidad de las tradiciones, la sedimentación de sentido y el flujo de horizontes vivientes. Con estas tres ideas se muestra la razón teleológica de las ciencias y a través de la cual llegaremos al postulado fenomenológico de la cultura.

Para Husserl, el mundo cultural con todas sus configuraciones existe en su conjunto a partir de la tradición. La geometría, tal como la conocemos en la actualidad, y de la cual se origina la indagación retrospectiva, es una tradición. Idea aplicable a todas las formas culturales y particularmente dentro del saber científico. La geometría y las ciencias se desenvuelven en una movilidad que opera en el horizonte de la temporalidad. “Lo mismo vale –dice Husserl– para cada ciencia. De igual modo, cada una está relacionada con una cadena abierta de generaciones de investigadores conocidos o desconocidos que, trabajando unos con otros y unos para otros, son como la subjetividad operante de toda ciencia viva. La ciencia, en particular la geometría, con este sentido de ser, debió tener un comienzo histórico, y en este sentido a su vez un origen en un efectuar (Leisten); al inicio como proyecto y luego como realización exitosa.” (Husserl, 2000: 35) Es de destacar, que nuestro autor mantiene presente tanto la idea de la cultura como una autocreación multiforme del ser humano, entre las que contamos el saber científico; así como la existencia de la diversidad cultural. Pero lo más llamativo para nuestro estudio es la manera en que Husserl asume la historicidad de las ciencias como una cadena abierta en la que confluye la subjetividad científica conformadora de la

tradición. Cadena abierta al infinito que parte del pasado vinculado a sus expectativas futuras desde el presente.

Hasta aquí resulta importante recordar que la subjetividad del ser de la tradición se proyecta como una objetividad ideal configurada por el acto de la intersubjetividad. La intersubjetividad de la tradición científica inicia con la subjetividad de cada investigador hasta llegar a convertirse en una objetividad ideal de la que participa determinada comunidad. La intersubjetividad de la tradición viene dada por el entendimiento de la humanidad como comunidad lingüística. Pues para Husserl:

Resulta claro que el método de producir idealidades originarias a partir de lo dado pre-científicamente en el mundo cultural debió ser escrito y fijado en proposiciones fijas antes de la existencia de la geometría, asimismo, es claro que la capacidad de traducir estas proposiciones desde la vaga comprensión lingüística a la claridad de la reactivación de su sentido evidente debió haber sido, a su modo, transmitido y siempre, capaz de ser transmitido. (*Ibid*: 43-44)

El lenguaje, además de constituir también una forma cultural, nos da a entender figuras de la tradición. Así es como pueden evidenciarse las verdades culturales como sedimentaciones de sentido atadas a una temporalidad. El ser histórico es reconocible desde el pasado allí donde la tradición se sujeta con firmeza de significatividad para los tiempos por venir. El lenguaje nos comunica proposiciones de sentido así “como otras figuras culturales se manifiestan en la forma de la tradición; pretenden, por decirlo así, ser sedimentaciones de un sentido de verdad que puede evidenciarse originariamente, aunque no es en absoluto necesario que ellas, como en el caso de falsedades surgidas asociativamente, deban tener un sentido semejante” (*Ibid*: 45).

En las diferentes formas culturales como en las ciencias, la movilidad de tradiciones sedimentadas permite tanto la producción como la transmisión teleológica de diferentes figuras de sentido. Por lo mismo, la renovación es posible y constante. A través de los segmentos y dimensiones la cultura adquiere sentidos propagados en el fluir del tiempo. Este es el temple de humanidad en el que vivimos y por el cual tenemos conciencia de su ser cultural. El modo de ser de cada época con todos sus rasgos particulares, pervive en la medida en que la sedimentación del sentido de la tradición corresponde a un exclusivo mundo de vida.

Dicho con palabras de Husserl, el presente cultural “implica una continuidad de pasados que se implican recíprocamente, cada uno de los cuales es en sí mismo un presente pasado cultural. Y esa continuidad en su conjunto es una unidad de tradicionalización hasta el presente; que es el

nuestro, y que lo es como tradicionalizándose en una vitalidad estática y fluente” (Ibid: 48). El ser de la cultura referido conforme a la temporalidad es un horizonte correlacionado de segmentos de sentido sedimentados. La correlación en efecto implica la unidad coyuntural de los tiempos históricos. Pero su segmentación es posible justamente porque los sentidos sedimentados se renuevan dentro del espectro cultural de cada presente. “Lo que es históricamente primero en sí es nuestro presente. Desde siempre sabemos de nuestro mundo presente y que vivimos en él, siempre rodeado de un horizonte de realidades desconocidas abiertamente infinitas” (Ibid: 50). Aquí es donde reaparece el carácter fluente de la temporalidad. El mundo de la vida manifiesta el entramado histórico y cultural como los horizontes vivientes en el flujo del tiempo.

¿Dónde queda entonces el presente cultural desde el que pensamos la historicidad? Este presente se alcanza a visualizar cuando somos capaces de pensar sobre nosotros mismos, orientando la conciencia hacia una subjetividad nacida del mundo que nos circunda. A esta dirección del pensar denomina Husserl “autorreflexión filosófica de la humanidad”. Es la valoración completa del sentido de ser humano ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos y hacia dónde nos dirigimos?

Las cuestiones señaladas son exigencias filosóficas individuales surgidas del contacto con la vida comunitaria. Resaltar el ámbito de la vida de conciencia subjetiva conlleva, junto a la objetividad del mundo, asumir los polos constitutivos de la totalidad del ser. Esta es una meta que se enfoca desde el presente filosófico de Husserl y distante muy poco del nuestro. Pues, para la filosofía fenomenológica constitutiva, lo que se encuentra en devenir en el curso de la vida es el ser movedido del ser humano de la actitud personalista. Su movilidad aparece cuando se observa hacia dónde se reorienta desde el aquí y el ahora.

Al interior del devenir filosófico de la humanidad, el examen autorreflexivo surge en un momento crítico de la racionalidad humana, inquiriendo por la verdad del mundo. El dictamen tiene lugar ante el presente de un mundo en crisis. Sólo preguntando por su ser podemos entrever una salida que reactive el sentido de humanidad racional. Pero una racionalidad sujeta a lo originario de la reflexión y a la valoración en pugna por el bienestar humano.

Husserl reclama autorreflexión ante el mundo porque en ello el sentido teleológico del ser humano constituido por el pasado se refuerza considerado desde su presente. Admite una teleología que reina en todas las actividades humanas, pues “este telos apodíctico puede ser reconocido siempre por medio de la comprensión de sí y reconocer este telos, comprendiéndose a sí mismo radicalmente, es exactamente comprenderse se-

gún principios a priori: es comprenderse a sí mismo según el estilo de la filosofía.” La filosofía de Husserl trata de realizar esa autocomprensión del ser humano con su mundo circundante sin mutilar el sentido de su ser. Valorando desde el presente la constitución paulatina de la humanidad de acuerdo a su sentido teleológico podremos acercarnos a la real consideración de la cultura. Los dos horizontes que nos han podido acercar hasta ahora a la comprensión de lo cultural son la historicidad y la temporalidad. La historicidad se constituye de los segmentos continuo y discontinuo donde la cultura adquiere infinitud. La temporalidad es el ámbito de las dimensiones de pasado, presente y futuro en que fluye la cultura.

4. Subjetividad y diferencia cultural

Utilizar en nuestros días la palabra ‘paideia’ y la práctica que ella implica como la usaban los antiguos griegos nos enriquecería. Por ‘paideia’ cabría entender formación y cultura del ser humano. Dos palabras muy cercanas y casi idénticas en cuanto práctica y contenido. Examinemos esta semejanza a la luz de la idea de una sociedad educada en la diversidad. Poner la educación entre paréntesis nos devela la implicación de un nexo de reciprocidad entre enseñanza y aprendizaje. Pues el acto educativo está constituido del que enseña por un lado y del que aprende por el otro. Por momentos los roles se intercambian. La principal finalidad de este nexo es la adquisición y generación de nuevos saberes. La vida misma es el lugar informal del proceso educativo mientras que su medio formal son el maestro y el alumno, las escuelas y los libros, los lápices y los cuadernos.

Entre las tradiciones filosóficas de mayor relevancia en el siglo XX destaca la fenomenológica. Ésta ha tenido un fuerte vínculo analítico y disciplinario con otras áreas del saber. Los planos educativo y cultural no han sido la excepción y se han visto enriquecidos en su acercamiento a distintos autores y tendencias. ¿Qué aporta la fenomenología en el campo de la educación y particularmente de aquella que podemos denominar multicultural? A esta cuestión quisiera sugerir algunos puntos de aproximación, a través de los cuales pueda ser visualizada la contribución teórica de la fenomenología de la cultura.

La primera parte de la modernidad seducida por la ideología científica olvidó que los seres humanos también importaban. El control naturalista de la realidad desplegaba su dominio y hacía falta una crítica. La crítica del conocimiento científico se convierte en tarea de primer orden para las filosofías de los últimos tres siglos, es decir, para la conciencia histórica de la modernidad occidental tardía. En el pensamiento filosófico de Des-

cartes hasta Kant, la modernidad es entendida como la búsqueda de un ser humano con anhelo cognoscitivo de novedades científicas y tecnológicas.

En este contexto la fenomenología plantea una renovación cultural. Durante la modernidad tardía son los pensamientos de Husserl los que reivindican un concepto de conocimiento científico más amplio. Pues adquiere preeminencia el mundo de la vida que nos circunda y ante la explicación objetivista del discurso científico tenemos que comprender primero la finalidad del ser humano en el mundo vital. El desplazamiento del universalismo en la ciencia comienza por la aceptación de la multiplicidad del mundo y las diferentes maneras humanas de experimentarlo y percibirlo.

El contacto de la fenomenología con otras formas culturales y disciplinas humanísticas no se hace esperar. La antropología, el arte, la religión, la historia, el derecho y por supuesto la educación han encontrado en esta perspectiva filosófica un importante abrevadero. La fenomenología da cuenta de que la auténtica humanidad muestra su grado de cultura al reconocer la relación entre sus múltiples manifestaciones y el ser humano culto, educado, se constituye así, como un ser de la diversidad, con conciencia del mundo, abierto a la pluralidad de perspectivas.

Uno de los conceptos metodológicos fundamentales que definen a la fenomenología es la *epoché*, también denominada por Husserl como reducción trascendental: es la puesta entre paréntesis de todo objeto de estudio fenomenológico. Al poner entre paréntesis el fenómeno estudiado dirigimos nuestra vivencia de conciencia, orientada hacia el examen de sus diferentes ángulos de aparecer.

Las relaciones detectadas en la puesta entre paréntesis de nuestro objeto de estudio dan como resultado sus notas esenciales. La diferencia cultural es de este modo un fenómeno susceptible de análisis para la investigación fenomenológica. Interesa entonces conocer sobre su esencia considerando la totalidad de sus perfiles, de sus modos de darse y de aparecer.

A la noción de la fenomenología que se vale de la *epoché* se le conoce como su etapa constitutiva, trascendental o husserliana. Al realizar este tipo de meditación estamos tratando de responder a las preguntas cuya permanencia nos asalta sobre lo que son las cosas sucediendo en nuestro entorno. La conciencia sobre las cosas en el mundo hace fluir la mirada que permea la existencia de cada modo de aparecer. Vista de modo imparcial, la singularidad de las cosas muestra sus componentes primordiales sin mutilar nuestras disposiciones subjetivas.

La reflexión sobre los distintos niveles de la diferencia cultural en clave fenomenológica se dirige al examen tanto de los contenidos formales como no-formales. Apunta a la revisión de los distintos rostros con que

aparece el fenómeno multicultural en la institución educativa así como fuera de ella.

Muy pocas de las perspectivas y autores que en filosofía de la educación se adscriben el título de fenomenológicas han intentado llevar a cabo la práctica de la epojé. Esto es, cuando se proponen pensar filosóficamente la educación resultan escasos los análisis que la han puesto entre paréntesis para delinear sus elementos constitutivos. Sobre la puesta entre paréntesis de la educación destacan dos acercamientos fenomenológicos, veamos su contribución.

Durante el siglo XX el contacto de la fenomenología con la educación ha sido diverso. Pero la línea más fructífera es la que nos proporciona el giro que sobre el tema del conocimiento —principalmente en la primera mitad del siglo— es trazado desde la fenomenología hacia la filosofía existencial. Este vuelco también es conocido como el salto cualitativo de la investigación fenomenológica de la esencia al de la existencia. El giro se da en dos momentos: primero a raíz de la apropiación que Martín Heidegger hace de la filosofía de Husserl y el segundo derivado de la interpretación que de estos dos pensadores adquieren algunos intelectuales franceses comandados por Jean-Paul Sartre y Maurice Merleau-Ponty.

Es también significativo que en el ámbito filosófico el conocimiento siempre ha sido cuestionado por su origen, su posibilidad y sus formas. Sin embargo, son los planteamientos fenomenológicos del conocimiento realizados por Husserl y Merleau-Ponty los que nos ofrecen la estructuración de dos modelos de alta relevancia para el análisis de una educación multicultural: el constitutivo y el existencial.

¿Cuáles son las ideas fenomenológicas sobre el conocimiento que unifican o diversifican a Husserl y Merleau-Ponty? Cuando se preguntan ambos autores y tratan de responder qué es el saber ponen entre paréntesis y con ángulos distintos la irradiación de un cúmulo de subjetividad. En el caso de Husserl se mantiene una posición fenomenológica constitutiva mientras que en Merleau-Ponty se reafirma la fenomenología existencial.

El cuestionamiento inicial para la fenomenología constitutiva consiste en la puntualización metodológica de las ciencias naturales y las ciencias humanas. Husserl sostiene que a partir de una teoría fenomenológica del conocimiento podemos distinguir las dos grandes áreas del saber de acuerdo a sus métodos propios y sus modos de conocer. Mientras que el conocimiento de las primeras versa sobre hechos, el de las segundas lo hace sobre esencias.

Aunque las ciencias naturales producen conocimiento no se preocupan por su crítica. Para las ciencias humanas el cuestionamiento es fundamental y muy en particular el enigma del conocimiento cae dentro del

campo filosófico. En las cinco lecciones, que sobre la idea de la fenomenología impartiera en Gotinga el filósofo moravo, reaparece con alta claridad la preocupación sobre los modos procedimentales de las áreas científicas del saber.

A la crítica fenomenológica le interesa el sentido universal del proceso del conocer. La esencia del saber consiste en la capacidad de dotar de sentido a las cosas por parte del pensamiento humano. El conocimiento se relaciona con los fenómenos del mundo por medio de la adquisición de la evidencia mediante el juicio. Podemos sostener que el día es lluvioso porque vemos el agua caer del cielo sobre la tierra. En esta expresión se reúne el juicio sobre una realidad que se vive.

Los juicios que hacemos sobre las cosas en el mundo provienen de una experiencia directa con ellas. Si queremos llegar a evidenciar cómo es tal o cual cosa de nuestro entorno, para qué sirven o qué podemos hacer con ellas, hay que adoptar una actitud imparcial y llegar a conocerlas en su esencia. Las cosas del mundo aparecen como fenómenos singulares e irreductibles según la vivencia de cada ser humano. Mediante el examen directo de las cosas captamos algunas de las notas que les distinguen pero las organizamos en categorías unificadas sólo con el pensamiento. La retención mental del objeto que aparece frente a nosotros nos ayuda a darle su nombre, ubicación y sentido. Su lugar con significado en la diversidad cultural.

Conocimiento en el plano educativo implica la adquisición de habilidades, actitudes y valores. Aprender a leer, a escribir, hacer operaciones matemáticas o algebraicas, dominar un idioma o aprender a utilizar artefactos técnicos, supone la posesión del saber. Es así cuando el conocer se traduce o explica como transferencia de información entre el maestro y el alumno. Pero cuando se genera el conocimiento estamos más allá de la adquisición de las competencias citadas. Entramos en el terreno de la investigación y la creación del saber a partir de la experiencia y observación subjetivas.

El conocimiento en las ciencias humanas se realiza de forma distinta al de las ciencias naturales porque estudian objetos y problemas que a cada una le son propios. A la vez que el pensar fenomenológico se perfila como el marco de rigurosidad para la filosofía, como sostiene Bernhard Waldenfelds, propone al campo epistémico de la sociedad una interrelación que fructifica en la fundamentación conceptual del conocimiento (Waldenfelds,1996). Sobre base fenomenológica una pedagogía con pretensiones rigurosas se aproxima a la clarificación de sus categorías particulares y a la completa delimitación de su área de estudio. Su grado de rigu-

rosidad científica viene dado por la forma en que enfrenta sus problemáticas, su modo propio de resolverlas y de estructurar sus resultados.

Además del conocimiento científico Husserl contempla el conocimiento precientífico y el extracientífico. Estos dos últimos son los que reflejan el carácter particularmente humano. Así la cultura científica de la modernidad sólo puede ser genuina al reconocer un componente humano de pluralidad. La implicación de un enfoque axiológico del saber surge como exigencia al lado del enfoque gnoseológico, pues la racionalidad en este sentido contiene dos esferas: cognoscitiva y estimativa. Entendimiento y sensibilidad son así las dos partes constitutivas de la existencia humana. El conocimiento –sea del tipo que sea– representa la parte nuclear de la educación. La fenomenología constitutiva admite pues, que formación equivale a práctica responsable y correlacionada del conocimiento, teniendo un punto de partida y de llegada el referente humano. El conocimiento adquiere un significado antropológico cuando aprendemos a juzgar críticamente tal y como son las cosas conforme a nuestros sentidos de emotividad y pensamiento.

La fenomenología de una educación multicultural posee sitio de realización al momento en que admitimos como primacía a la libertad de la existencia humana. Así lo muestran algunos desarrollos filosóficos de la educación y particularmente fenomenológicos como los de Paulo Freire, Bernard Curtis, Wolfe Mays y Joan Carles Mélich. En estos autores el deseo y la adquisición de saber conquistan la libertad de juicio e imaginación.

Aunque Octavi Fullat en sus *Filosofías de la educación* contempla a la fenomenología y al existencialismo entre los modelos de la filosofía educativa no señala sus prolongaciones ni sus alcances. Se limita mediante el concepto de antropogénesis a ubicar el concentrado humano de los distintos paradigmas de la filosofía de la educación (Fullat, 1989). Para detectar cómo se conjuga la fenomenología y su impacto en el fenómeno educativo hay que poner mayor atención a las puntualizaciones que realizan otros autores. La corriente existencialista se proclamó con frecuencia un humanismo. Su pugna gira en torno a la identificación del mundo con el existir humano. Aquí se ponen en primer plano las tonalidades afectivas fundamentales como la angustia, el absurdo o la náusea. El reclamo de autodeterminación individual se convierte en la búsqueda de la libertad. En esta línea se inscribe el hombre rebelde de Albert Camus o la clásica afirmación sartreana en que la existencia precede a la esencia.

Para el existencialismo los seres humanos poseen la capacidad de conducir su libre albedrío porque descubren que no hay un fundamento último del mundo.

Enfrentarse al origen y destino humanos conlleva a reafirmar la finitud de la existencia ante la nada. Esta confirmación es la tentativa de aprovechar al extremo los estados de ánimo. La interpretación existencial, del mismo modo que las filosofías no fenomenológicas de la cultura, cae de esta forma en una suerte de disolución antropológica (San Martín, 1999), que acarrea ciertas consecuencias para la práctica educativa como el desencanto del proceso de enseñanza-aprendizaje, el declive de la autoridad del maestro o la falta de exigencia en los programas académicos. El verdadero sentido y la unidad de la fenomenología para Merleau-Ponty está en el interior de nosotros mismos. Su orientación se manifiesta por un tipo de reflexión enérgicamente atada a la vida. La problemática de la epojé significa, en lugar de la fórmula de una filosofía idealista, el sitio natural de la filosofía existencial. El filósofo francés sigue a Heidegger cuando afirma que la existencia humana está en el mundo. El *Dasein* heideggeriano representa la clave para interpretar el sentido del ser. La relación del *Dasein* con el ser en general de la metafísica se encuentra en los fenómenos intrínsecos de la vida humana misma. La puesta entre paréntesis se dirige entonces al examen del ser de la existencia de los seres humanos en el mundo (Merleau-Ponty, 2000).

Con dicha orientación la fenomenología existencial de Merleau-Ponty se conduce por la reivindicación de la experiencia corpórea en el proceso de conocimiento. El punto de enfoque de la percepción es el cuerpo humano. El mundo nos afecta directamente a través de la percepción. Nos damos cuenta de nuestro entorno por sus colores, sabor, aroma, textura y sonidos. Cuando tenemos conciencia de algo, cuando nos percatamos del existir, sabemos del mundo por nuestro cuerpo, justo ahí la percepción opera como filtro cognoscitivo para el intelecto.

El cuerpo percibe el mundo a través de los sentidos. Al escuchar la marcha incesante del segundero del reloj, a nuestra compañera que escribe en computadora y las llantas de esos coches al cruzar la carretera; al ver el reflejo de la luz matutina por la ventana y al sentir el contacto de nuestra mascota, estamos dando cuenta del estrecho vínculo que se revela entre mundo y cuerpo. Cada uno de los sentidos permite que los objetos del mundo se constituyan en nosotros mediante la percepción. La percepción es, para Merleau-Ponty, el aquí y el ahora de las perspectivas experimentadas en el mundo de la vida.

Parafraseando la expresión husserliana en que toda conciencia es conciencia de algo, el existencialista sostiene que toda percepción es percepción de algo. Como síntesis de los puntos de vista, la experiencia perceptiva concentra el cúmulo de horizontes que vivenciamos desde el presente. Seamos niños, adolescentes o adultos, percibimos el mundo desde

un momento y lugar particulares donde cada cuál puede dar cuenta del suyo.

El cuerpo también es parte del mundo que percibimos. Desde el cuerpo damos cuenta del sujeto perceptor y el mundo percibido. Representa el momento decisivo en el origen de la experiencia del mundo. Pero el cuerpo además de ser parte del mundo es primordialmente parte de cada uno de nosotros. El cuerpo inmerso en el mundo es el corazón del organismo. El cuerpo según la afortunada expresión de Agustín Serrano de Haro es nuestro “inseparable compañero” (Serrano de Haro, 1997).

Como parte del mundo y de nosotros mismos la percepción corporal constituye el punto de vista, la perspectiva, el horizonte de sentido. El mundo y las cosas nos son dados a través de las partes del cuerpo en vívida conexión. En una palabra, la experiencia corpórea reúne todos los sentidos del movimiento afectivo del ser humano. Somos cuerpo con capacidad de sentir, o mejor dicho, de percibir cada rasgo del mundo que nos rodea por minúsculo que sea.

¿En qué sentido contribuye esta fenomenología a la reflexión sobre lo educativo en la multiculturalidad? Primeramente lo hace al poner en primer plano la exigencia de autodeterminación del sujeto. Tanto del que enseña como del que aprende. A la vez que admite la sensibilidad acerca de nosotros mismos, impone la autonomía de juicio ante nuestro entorno inmediato. El conocer se traduce entonces como la capacidad del individuo para responsabilizarse de la interioridad de su voluntad así como de su acción exteriorizada. La subjetividad humana se aprecia, en los procesos de aprendizaje, como la matriz fundamental para la producción de la diferencia.

5. Fundamentos fenomenológicos para el análisis de la cultura

Dos obras contemporáneas y sistemáticas que han reportado avances importantes para el estudio fenomenológico de la cultura son *Teoría de la cultura* de Javier San Martín (1999) y *Fenomenología continuada: contribuciones al análisis reflexivo de la cultura* de Lester Embree (2007). Mientras que el primero logra problematizar el concepto antropológico de cultura y proponer una nueva definición crítica orientada a esclarecer las clases y los ámbitos culturales; el segundo muestra que el mundo de la vida es sociocultural y que podemos comprenderlo a través de sus dimensiones fundamentales. Revisemos a detalle la estrategia reflexiva de ambas

propuestas con miras de extender su alcance para el concepto de multiculturalidad.

Para la teoría fenomenológica de Javier San Martín, que se sustenta en ideas clave de la filosofía de Husserl, Ortega y Heidegger, es importante establecer principios básicos para el análisis de la cultura. Teniendo a la reflexión filosófica como una actividad autónoma concibe la absorción de los fenómenos culturales en su totalidad: tanto desde su interioridad como desde su exterioridad. La amplificación fenomenológica del concepto de cultura es remarcada por sus componentes creativos, de instauración de sentido y de adecuación en los actos propiamente humanos.

En esta dirección llevando el análisis fenomenológico de la cultura desde una perspectiva estática sobresale el propósito descriptivo de los actos culturales. La descripción estática se vale de la ubicación de los objetos culturales en referencia directa: “Descripción estática significa descripción de las características propias de un tema, un objeto, un asunto, un comportamiento, tanto en sí mismo como en la forma que tenemos conciencia o conocimiento de él.” (San Martín, 1999: 170) La descripción de un objeto cultural, se nos da así, de forma abierta en variadas direcciones o sentidos. Cada uno de sus sentidos son actuales y posibles en la medida en que se determinan sus notas constitutivas y habituales. Los objetos culturales son parte de un mundo que es percibido además por su valor que no mutila su interpretación.

Desde el punto de vista del análisis genético de la cultura aparecen los elementos de la vida humana y social como ingredientes originarios y evolutivos. A la instauración de los sentidos culturales les corresponde su sedimentación. La cultura se caracteriza por poseer una teleología interna que la define como acto creador de sentido. “Lo cultural exige ante todo una instauración de sentido. Éste es el principio primero de una fenomenología de lo cultural. Lo cultural tiene una génesis, un comienzo en la historia humana, en el que es creado, formulado, comprendido, explicitado por primera vez”(Ibid: 179). La creación de sentido requiere entonces de legitimación y solidaridad humana para entrar en el acervo del mundo y las prácticas culturales. De este modo el análisis genético abre el panorama a una nueva forma de racionalidad sobre los fenómenos culturales.

Esta fenomenología de la cultura recupera la importancia del análisis estático y genético, y es aquí donde de manera clara, el concepto de cultura abarca los elementos pre-culturales, étnicos y legitimadores de nuevas configuraciones de sentido. Además de concebir a la cultura como un acto creador de sentido, junto a los fenomenólogos alemanes, se reafirma que el mundo cultural aparece pleno de significatividad y por la misma razón susceptible de un enfoque axiológico. La racionalidad feno-

menológica se contempla entonces como una metodología de análisis descriptivo, interpretativo y valorativo de la cultura, en donde la razón, se despliega desde sus horizontes teóricos, prácticos y estimativos.

Por su parte en *Fenomenología continuada* Lester Embree desarrolla ideas comunes a San Martín, pero además agrega otras dimensiones de análisis. Para Embree la fenomenología de la cultura o cultural representa el periodo actual de este tipo de investigación filosófica. Su ubica como el quinto periodo de una tradición que inicia su recorrido con la filosofía de Husserl, y el tiempo presente de la investigación fenomenológica se encuentra precedido por: 1) la fenomenología realista, 2) la fenomenología trascendental o constitutiva, 3) la fenomenología existencial y 4) la fenomenología hermenéutica. La fenomenología de la cultura es, para Embree, un desarrollo filosófico derivado de los cuatro anteriores y que recurre metodológicamente al análisis descriptivo y reflexivo.

Basándose en las ideas de Husserl, Dorion Cairns y Alfred Schütz, Embree asume la actividad filosófica como la aspiración humana del conocimiento. Dirige esta posición al análisis de la cultura entendida como un estrato básico de la convivencia social. El mundo cultural tiene una estrecha conexión con el mundo de la vida, y podríamos decir que para este autor, ambos son conceptos semejantes y complementarios. La constitución de la cultura básica, del mundo cultural, posee para Embree la característica primordial de ser un mundo de significaciones. De esta forma mediante la abstracción categorial que resulta del análisis descriptivo y reflexivo, podemos determinar los objetos culturales básicos cuyo significado develan características ineludibles de los mismos: los usos, los valores y las creencias.

Para la fenomenología cultural de Embree todos los objetos son culturales de modo originario. Considera que a la vez que en ella continúa haciéndose trabajo especializado sobre textos de la misma tradición, no olvida la crítica al naturalismo del conocimiento científico, y: “Sin embargo, el asunto crucial en esta etapa es si se producirán investigaciones nuevas sobre las mismas cosas, incluida su metodología” (Embree, 2007: 15) Esta fenomenología de la cultura descubre dimensiones poco exploradas del mundo de la vida como la generacional, étnica, de clase social, género, nacionalidad, historia y de ecosistema.

La práctica del análisis descriptivo y reflexivo sobre estas dimensiones, parte de la comprensión de las disciplinas culturales caracterizadas, primero, por su tipo de posicionalidad teórica, práctica o axiótica y, segundo, en virtud de los objetos, situaciones y mundos culturales de que se ocupan. En este sentido las prácticas culturales mismas, diestras o aficionadas, ayudan a conceptualizar la cultura como un conjunto de costum-

bres aprendidas. Las disciplinas culturales se abren así a una trifurcación de las prácticas culturales en donde la voluntad y la valoración humana exigen de la investigación fenomenológica una estrategia oblicua:

El método fenomenológico tiene que ver, pues, en realidad, con la evidencia de los objetos y con el modo de darse de los objetos evidentes, evidencia que puede ser indirecta como directa, de modo que ciertos objetos evidenciados no se dan de forma directa sino indirecta. (*Ibid*: 215)

La evidencia y experiencia de los asuntos culturales no pierde importancia sino que se acota conforme a cada estudio específico:

El abordaje oblicuo puede resultar preferible, siempre y cuando uno no se distraiga ni sus resultados se distorsionen en virtud de la especialización de las disciplinas sobre las que se reflexiona. (*Ibid*: 217)

Podemos sintetizar, a partir de las propuestas de San Martín y Embree, que la fenomenología de la cultura despliega un modelo de racionalidad teórico, práctico y estimativo que se encuentra abierto a la multiplicidad humana de nuestro presente histórico. En segundo lugar nos proveen una nueva manera de conceptualizar a la cultura cuyos elementos y dimensiones, tipos y dominios, clases y esferas, pueden ser estudiados mediante la descripción, análisis, reflexión, interpretación y valoración de la pluralidad de mundos. Y finalmente, que las costumbres, los significados y la creatividad cultural son horizontes de sentido sin los cuales la vida en comunidad carecería de importancia.

6. La cultura y sus prefijos

Teniendo como base la fenomenología de la cultura explicada en el apartado anterior, revisemos ahora cómo puede ser entendido el concepto multicultural. Haremos este recorrido a través del contraste con los tópicos de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Nos interesa apuntar hacia la construcción de sociedades multiculturales en donde la tolerancia, el respeto, el reconocimiento, la equidad y la autonomía, puedan ser considerados valores primordiales para relaciones fructíferas entre culturas o grupos culturales distintos.

Desde una perspectiva más antropológica que fenomenológica, Gerd Baumann presenta una propuesta teórica de la multiculturalidad. Postula que la teorización multicultural es un fenómeno en fase de continuo crecimiento, es decir, una literatura que crece en espiral. Esta teoría se centra en la comprensión de la diversidad cultural a través de las identidades étnicas, nacionales y religiosas. Entra en discusión con la idea de una

ciudadanía multicultural vista como política del reconocimiento. Si la cultura es asumida como una sociedad en constante movimiento, el prefijo de lo multi, vendría a concebir dicho movimiento disparado en variadas direcciones.

Por multiculturalidad frecuentemente se entiende un concepto normativo que justifica el llamado derecho a la diferencia aplicado a las culturas, esto es, su derecho a preservarse, a reproducirse, a florecer y evolucionar. Los miembros de una cultura a otra pueden concebir la naturaleza humana de modos muy diferentes: necesidades humanas básicas, relación entre individuo y sociedad, obligaciones políticas de la persona con su comunidad, dignidad, moralidad y derechos, pueden diferir de un punto de vista únicamente occidental moderno. Tanto los grupos étnicos que han sido despojados de sus territorios, y aquellos que se encuentran diseminados en una nación, se consideran culturas en cuanto conservan y comparten formas de vida peculiares, valores, tradiciones, y expectativas comunes.

La interculturalidad, por su parte, es el despliegue de procesos de diálogo entre las culturas. A partir de la propia historia de las culturas y desde la constitución sus particulares de las historias sociales se desarrollan proyectos armónicos de convivencia en toda clase de intercambios. Concibe al momento social como una parte central de la biografía de cada cultura. La interculturalidad es parte de la historia de las culturas, en la relación de una cultura con otra, siempre ha habido un diálogo entre ellas y no fuera de él. Obedece además a la reinención y pugna constante de las tradiciones. Hace hincapié en los aspectos universales de cada cultura y posee un estrecho vínculo con el ser humano. Privilegia la traducción de lenguajes, códigos y convicciones entre los grupos culturales.

Ambas posiciones parten del hecho de la diferencia cultural. El concepto de interculturalidad se inclina más hacia el universalismo y mientras que el de multiculturalidad lo hace hacia el relativismo. La sociedad multicultural existe de facto mientras que la sociedad intercultural se encuentra en el plano del deber ser. Más adelante, volveremos de nuevo esta dilucidación, incorporando para ello, la noción de transculturalidad.

A la luz de nuestro análisis fenomenológico, el concepto multicultural, es un término cuyo espacio semántico abarca la coexistencia de la diversidad humana. Algunas comunidades constituyen culturas, pero no toda comunidad es una cultura. El modelo multicultural adecuado para cada tipo de sociedad es variable. Existen diferentes modelos de sociedades multiculturales y cada una de ellas puede tener elementos añadidos que desempeñan funciones políticas e incluso ideológicamente diferenciadas.

Soportada en el concepto de cultura como acto creativo y de instauración de sentidos, la multiculturalidad incluye tanto la aceptación de conceptos culturales diferenciados, así como la diversidad de expresiones, prácticas, relaciones y situaciones culturales. Al analizar a las culturas mediante cada uno de sus rasgos específicos, estática o genéticamente, entra en juego el enfoque de cada una de las disciplinas culturales, siendo el fenomenológico el que pone especial atención en la subjetividad humana. Esta subjetividad abre un espacio vital de reconocimiento tanto del sujeto que analiza como lo que es analizado de la cultura.

También las formas, dominios y clases de cultura representan otro modo de expresión de la multiculturalidad. Cada uno de estos ámbitos o esferas interconectadas componen la particularidad de las agrupaciones culturales. Mientras existen culturas en donde la religión es una forma cultural privilegiada sobre otras, también hay culturas en donde el arte o la tecnología se sobreponen a las otras. La preservación de la identidad y la diferencia culturales equivale en este sentido, a una resistencia ante la anulación de algún mundo o visión de lo cultural.

Para el caso del entendimiento intercultural, nos parecen muy importantes los tópicos que propone Klaus Held en un texto breve pero sorprendentemente claro y sustancioso. Held plantea tres clarificaciones mediante las cuales podemos comprender las posibilidades y los límites para el entendimiento entre culturas distintas. La descripción del aquí del sujeto humano es una condición determinante para la constitución de los puntos de vista, el ser humano está ligado mediante su cuerpo a un mundo que le circunda, y el punto de vista es la forma en que cada quien se posiciona frente al mundo: “Podemos emplear la palabra ‘mundo’ –sostiene Held– para designar este espacio vital; pero ‘mundo’ no entendido en el sentido de la totalidad de todo lo que hay, sino en el significado del lenguaje cotidiano, en el cual puedo hablar de ‘mi mundo’ o del mundo de otro hombre.” (Held, 2010: 47) El punto de vista de cada ser humano conforma la subjetividad individual y constituye ese espacio vital que denominamos mundo cultural. Este mundo puede ser compartido o no. El espacio vital orienta el comportamiento del ser humano y da forma a sus costumbres, éstas aparecen como un anclaje y compañía permanente que no podemos abandonar.

Cada punto de vista, cada subjetividad, representan espacios vitales y mundos culturales que difieren constantemente. Así como existen puntos de vista comunes también hay puntos de vista irreconciliables. Los primeros conducen a un efectivo acuerdo y entendimiento de mundos culturales; mientras que los segundos, conllevan a la falta de coincidencia sobre un mundo común. Ambas posibilidades le permiten a Held distin-

guir dos dimensiones del entendimiento intercultural en nuestro mundo actual: “La primera es la dimensión de la praxis, que logra de hecho este entendimiento, tal y como lo podemos observar en el mundo actual. En la segunda dimensión, de carácter más profundo, el entendimiento tropieza con dificultades de principio.” (Ibid: 49) El entendimiento cultural se efectúa o fracasa dependiendo de la sincronía o diacronía de los puntos de vista. Es significativo además, que Held se refiera como lo hace al punto de vista, es decir, mediante una descripción análogamente oportuna: el espacio vital, que en esta primera clarificación, sirve además para aludir al mundo cultural.

En la segunda clarificación, Held utiliza el concepto heideggeriano *Grundstimmungen*, estados de ánimo fundamentales, y se vale de esta idea para sostener que las costumbres que fundan a la cultura, dependen de cada constelación de dichos estados. “Los mundos culturales se diferencian —apunta— fundamentalmente por la constelaciones de profundos estados de ánimo que predominan respectivamente en tales mundos, y por las correspondientes costumbres. Las grandes dificultades del entendimiento intercultural surgen porque los estados de ánimo profundo son ambivalentes.” (Ibid: 52) A la vez que podemos identificar las diferencias culturales a través de los puntos de vista, se agrega que los estados de ánimo fundamentales, vienen a reforzar la identidad, el carácter y la personalidad de cada ser humano o grupo cultural. El problema que se acarrea cuando los estados de ánimo se presentan contrapuestos es inevitable y podemos preguntarnos hasta este momento ¿cómo hacer para que esas dificultades del entendimiento entre las culturas sea más llevadero?

En un tercer momento la reflexión fenomenológica de Held subraya que la subjetividad conforma el principio del pensar autónomo en la modernidad occidental. Entendida de esta manera, el descubrimiento de la subjetividad fundamental, para Held, el surgimiento de la democracia moderna y la declaración universal de los derechos del hombre. El sujeto humano adquiere entonces dichos parámetros de interpretación de todas las culturas y rescata la sintonización ‘universal’ para el diálogo intercultural. En este diálogo, cada sujeto o grupo cultural, se encuentra susceptible de convencer o ser convencidos por los otros. El diálogo, para Held, si es realmente intercultural, se abre en dirección de ida y vuelta para las subjetividades implicadas en dicho convencimiento. Cada subjetividad cultural que entra en diálogo con otra, se encuentra así en igualdad de condiciones, la pluralidad de cosmovisiones tiene cabida, y mientras exista este margen de apertura a la diferencia, empuja a adquirir conciencia sobre el riesgo de quedarse sólo con las miradas universalistas y etnocéntricas.

Ahora bien, volviendo al contraste entre multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, resulta necesario indicar la tendencia de nuestro mundo actual hacia una globalización neoliberal de la economía y el mercado. Los grandes monopolios de la economía, en la medida en que estandarizan el consumo de los bienes culturales, conducen a la uniformidad simbólica que, a la vez que establecen un puente de comunicación entre las culturas, tienden a empobrecer y atentar contra la diversidad misma. En esta dirección la problemática multicultural se agudiza, los medios de comunicación masiva desempeñan un rol protagónico, y la diversidad de códigos culturales transitan en el mundo globalizado.

Harry Reeder ha realizado observaciones fenomenológicas que resulta imprescindible considerar particularmente sobre la comunicación transcultural. Este autor elabora una respuesta fenomenológica al relativismo cultural que consiste en la focalización de vías de comunicación comunes a los grupos culturales. En la globalización ya no existen culturas exentas de contacto con otras, si se quiere dialogar y comprender al otro, se vuelve indispensable el acercamiento decidido a su propio lenguaje, a sus formas de expresión y significar el mundo.

El trabajo de Reeder se concentra en el análisis del lenguaje considerado como un elemento clave para el entendimiento significativo entre culturas diferentes. Propone un enfoque multidisciplinario que vincular la perspectiva fenomenológica en conjunto con la antropología y la lingüística. Persigue el propósito de realizar un estudio riguroso sobre las experiencias de vida de los seres humanos coexistiendo en el mundo y que llegue a convertirse en un tipo de conocimiento que se despliegue sobre el tiempo presente de cada generación.

Valiéndose de los planteamientos fenomenológicos, pero también hermenéuticos de Paul Ricoeur y psicológicos de Eugen Gendlin afirma que "...la comunicación transcultural constituye una faceta de naturaleza esencialmente hermenéutica de la vida humana, que ésta involucra tanto acción como discurso, que involucra elementos éticos tanto como políticos, que involucra una autocomprensión narrativa de los interlocutores, y que las expresiones no registran plenamente la experiencia humana vivida sobre la que se basan" (Reeder, 2009: 60). Para el cumplimiento de la comunicación transcultural, Reeder considera además, el ejercicio de la tolerancia dentro de relaciones de intracomprensión. Propone la experiencia de la tolerancia, no como algo que "soportamos a pesar de una profunda sospecha o antipatía", sino como una práctica que se refiere a "una manera respetuosa de aceptar diferencias reales entre seres y culturas humanos." (*Ibid*: 75)

Uno de sus aportes al estudiar el lenguaje en el contexto de la globalización consiste en que este proceso mundial dificulta la comunicación transcultural. Esta comunicación constituye narrativas que a la vez que ayudan a la preservación de las identidades culturales, desempeña un papel central para la comprensión entre grupos e individuos culturalmente diversos. Mientras que las fuerzas transculturales de la globalización poseen una tendencia depredadora de la diversidad, la comunicación transcultural en sentido positivo, acarrea una responsabilidad intelectual en favor de la preservación de la diversidad, y sugiere que se extienda de manera convincente, a ampliar la visión de los líderes corporativos. Esta tentativa representa todo un reto para el trabajo colegiado entre las disciplinas culturales, la fenomenología misma, la orientación que es necesario establecer con la diversidad del mundo.

Conclusiones

En la fenomenología trascendental las regiones del ser material y corporal, conforman la realidad natural; las regiones anímica y espiritual, el mundo cultural. La filosofía de la cultura de inspiración fenomenológica trascendental tiene como punto de referencia toda manifestación histórica de la realidad. Toma al mundo circundante como la formación espiritual en co-pertenencia con nuestra vida histórica. En todo análisis fenomenológico completo hay que tener en cuenta los niveles de la realidad de lo examinado.

Tal actitud apunta hacia un saber de esencias. Esencias que poseen contenido apriorístico para lograr que el juicio aspire a la universalidad. Así pues, el a priori de la cultura tiene que buscarse conforme a la existencia que exprese su universalidad esencial. Con la reducción eidética del ser histórico estamos en vías de su esclarecimiento desde la existencia siempre en la correlación de subjetividad y mundo.

La amplificación del concepto multicultural realizada mediante la fenomenología trascendental, lleva a la idea de la racionalidad entendida en una primera correlación: naturaleza y espíritu. La realidad natural es todo aquello que está fuera de la cultura. El mundo espiritual se constituye y desenvuelve dentro de las fronteras culturales. La racionalidad tiene para la fenomenología tres direcciones y en una cultura racional no podemos prescindir de ninguna. La razón lógica, práctica y valorativa complementa su expresión correlacionada de racionalidad sin desatender la realidad natural y el mundo espiritual.

La libertad como reflejo de la conciencia de sí y del mundo reaparece con un significado multifocal de los fenómenos culturales: en la perspectiva husserliana el conocimiento nace de nuestro contacto directo, vivencial y autoconsciente con el mundo, en Merleau-Ponty desde una percepción vital (corporal) de la existencia humana. La libertad aparece así demarcada por las formas cognoscitivas y sensitivas de percibir en y desde una cultura. Enseñar la práctica de la libertad equivale a la tentativa de hacer frente a logros y obstáculos humanos de cara a la diversidad.

Ser para sí y ser para el mundo abre el panorama del contrasentido que es la existencia humana ante su finitud. Por esta sencilla razón es necesario saber decidir en los momentos y lugares que nos ha tocado vivir. Hacernos cargo de la libertad significa aprender a coexistir con toda clase de alteridades por distintas que sean. En el mundo contemporáneo esta es una realidad creciente, nuestro mundo es diverso, múltiple, diferente; una realidad que demanda un fuerte sentido de respeto, de tolerancia y de pluralidad.

Volver a las cosas mismas significa aprender con los mundos de vida que nos circundan. La experiencia individual resulta indispensable para dar cuenta o tener conciencia de nuestro entorno y nuestra situación. Cuando somos capaces de poner la multiculturalidad entre paréntesis y a la vez examinarla en buena parte de sus perfiles, la vivencia de una educación para la diversidad, confirma la validez de sus horizontes de sentido. Horizontes que pueden ser interdisciplinarios, interculturales, intersubjetivos y ante todo intermediarios de un mundo de vida común, civilizado pero sobre todo sin violencia.

Describir el significado de lo múltiple comienza por la visualización de las partes de un todo. Consideramos la posibilidad de describir una parte de un todo cultural, no una parte cualquiera, sino la parte de un todo como lo es la cultura. La totalidad cultural se conforma por la diversidad de culturas ¿Por qué puede decirse que una cultura particular es parte de un todo? Por diversas razones de hecho, primero porque esta parte de un todo se distingue en relación a la diversidad cultural, se encuentra soportada por tradiciones específicas y además porque éstas últimas configuran mundos particulares de vida con visión propia.

La multiplicidad de los seres humanos se refleja en las culturas. Los modos de ser de las culturas son los modos de ser de la humanidad. Estos modos de ser van dejando su registro en las también variaciones históricas. La historia de los españoles da testimonio de la existencia de esta cultura a través del tiempo, en sus diversas fases, aparecen distintos rostros de una forma del ser humano. En la modernidad el ciudadano mexicano positivista es diferente al mexicano novohispano, con este ejemplo senci-

lo resulta visible la multiplicidad en la historia de una cultura. Así como existe una multiplicidad del ser humano podemos referirnos a la multiplicidad histórica. La multiplicidad se hace mayor cuando comparamos las historias entre culturas diferentes.

Existen culturas en donde la multiplicidad, más allá de la variación regular del ser humano y de sus historias, está dada por diferentes formas de ver y actuar ubicadas en la convivencia territorial. Tal es el caso de las sociedades multiculturales. Si visualizamos el todo cultural del planeta es indudable que lo concebimos determinado por su pluralidad cultural. Cuando una parte de este todo es a su vez también múltiple hacia su interior como al exterior, también podemos hablar de esta parte como cultura plural: sea por la práctica de sus tradiciones, sea por sus formas cognoscitivas, sea por sus características étnicas, sea por su variedad de lenguas.

Desde el enfoque multidisciplinario de la filosofía, la antropología y la historia, Luis Villoro apunta que la crisis del Estado-nación, único, patrimonialista, nacionalista ve su confrontación con la articulación de los estados múltiples. El pensador mexicano rescata para ello la caracterización del Estado múltiple compuesto, por un lado, de los estados multinacionales como provenientes de la integración en un Estado de culturas concentradas en un lugar (sedentarismo) y que tienen una autonomía propia, y por otro lado los estados poliétnicos (nomadismo) derivados de la inmigración individual y familiar. En este sentido la aportación de un estudio multicultural parte del enriquecimiento que implica la aceptación y reconocimiento de las diferencias, en este caso desde los niveles teóricos-metodológicos de las disciplinas, hasta su nexo vital en la coexistencia multicultural de las expresiones humanas (Villoro, 2007).

Tener conciencia de la diferencia cultural significa aceptar la convivencia en una multiplicidad tejida de identidades culturales. La cultura vista a través de sus diferencias nos revela la multiplicidad de sus expresiones: arte, ciencia, mitología. En este sentido cada cultura es múltiple, pero duplica su multiplicidad cuando existe diversidad en cada una de sus expresiones. Tanto las partes como el todo cultural están marcados por la multiplicidad. Parte y todo son multiplicidad por cada uno de sus lados, cada una de sus perspectivas, por el conglomerado de sus rostros simbólicos.

El ser humano cambia, nos lo muestra su historia individual y colectiva; si el ser humano cambia el ser de la cultura también. La diversidad del ser humano está presente en la cultura, como efecto de este cambio encontramos además el cambio multicultural. Si aceptamos como lo afirma la posición multiculturalista, que no existen modelos multiculturales únicos, tenemos que las sociedades multiculturales son incluso múltiples.

Configuradas según su forma de asimilar y practicar lo que cada una entiende por cultura. El cambio cultural y multicultural ha sido un factor obviado y la mayoría de las veces ha pasado desapercibido por las disciplinas humanísticas. El movimiento, la variación, la mutación de las cosas en su todo o en sus partes, representa una propiedad de la vida humana. No se puede continuar obviándolo ni mucho menos dejarlo pasar como desapercibido. Por la sencilla razón de que el cambio es el móvil más importante para detectar las diferencias. Diferencias de todo tipo, pero aquí y ahora nos interesan las culturales, multiculturales y tal vez más adelante las interculturales o transculturales.

Para observar el cambio de una cultura a otra o al interior de la cultura múltiple es necesario comenzar su descripción por una de sus partes. Iniciar por el todo se convertiría en un error metodológico por tratarse de un problema de nuevas exploraciones. ¿Cómo cambia una parte de esta cultura en relación con otras? Es una cuestión que orienta a un estudio multicultural que se origina por el reconocimiento de las diferencias. Enfocar el cambio dentro de la multiplicidad cultural y por cada una de sus partes significaría un avance en la medida en que ponga atención en las diferencias. Reconocer el cambio implica reconocer la diferenciación en la multiplicidad. En este sentido es relevante la política del reconocimiento para una ciudadanía multicultural (Kimlicka, 1996).

La parte central de la totalidad humana y cultural que nos permite visualizar la multiplicidad a nivel micro es el símbolo. El símbolo como producto cultural es una entidad que codifica infinidad de significados, interpretaciones y valoraciones. Es el foco de irradiación a partir del cual la multiplicidad de los puntos de vista se dispara en toda dirección posible. La condición para que una cultura se comporte como tal es su producción simbólica. Porque el símbolo tiene diferentes rostros y evoca partes de la totalidad no terminadas aún por comprender.

Cultura sin símbolos equivale a decir uniformidad y límite del ser humano. Ahí donde la comprensión está acabada no hay lugar para el símbolo ni para la multiplicidad de cosmovisiones. Si todos fuésemos iguales el entendimiento entre las diversas culturas, en la multiculturalidad, no tendría sentido alguno. No habría necesidad de simbolización. Pero el símbolo mediante su codificación es el intento de expresar las diferencias. Marca rutas impredecibles y por lo tanto multiplicadas al infinito. El símbolo es el concepto central de los estudios multiculturales entre una familia de conceptos. Esta pluralidad nos brinda algo más que una oposición teórico-práctica, esto es, abre una gama de codificaciones que encontramos en los medios masivos de comunicación que intentan difundir a las

culturas. Para ello es necesario tanto la distinción de las esferas simbólicas como el ordenamiento de la recepción de los mensajes.

Lo primero que representa el símbolo es la multiplicidad. La multiplicidad de una parte de culturas desconocidas, de las perspectivas del ser humano, de las configuraciones históricas en el tiempo. De este modo los distintos modelos de sociedad multicultural que encontramos en el planeta se convierten en tema, problema y objeto de conocimiento en la generación de las propuestas derivadas de los estudios sobre la identidad y diferencia culturales.

La elucidación fenomenológica de la cultura arroja resultados significativos para la filosofía misma. El desarrollo actual de esta perspectiva ha logrado dar un primer paso en el estrechamiento del análisis filosófico dirigido a las manifestaciones culturales del ser humano. El análisis fenomenológico de la cultura ha sabido orientar ramas particulares como la estética, la ética o la epistemología hacia el examen de fenómenos concretos del arte, del mito y de la ciencia. Pero en lo que respecta al ámbito ontológico de la cultura hasta ahora sólo se había señalado como línea de trabajo filosófico.

La revisión fenomenológica trascendental de la cultura nos ha conducido a la fundamentación filosófica de su ser. La cultura en primera instancia es una forma de relación básica de la humanidad. Fundamental para las culturas, es su sentido histórico, porque al lado del mito, del arte o la ciencia, la historia tiene preeminencia por ser el tipo de expresión humana que da testimonio del *fluir* de las culturas. Cuando damos cuenta del ser histórico incluyendo su visión del mundo se apresan los múltiples sentidos de la cultura. Las manifestaciones culturales confluyen con el sentido de su existencia. Una manifestación cultural se distingue de otra por su sentido y por él mismo se interrelacionan. La historia aparece entonces como el conocimiento temporal de los acontecimientos significativos del hombre reconociendo cada forma de cultura en su sentido y en su dimensión propia.

Una vez que el examen del ser de la cultura ilustra la utilidad de la fenomenología trascendental para la filosofía de la cultura, la cultura puede estudiarse desde otras vertientes filosóficas. La cultura asumida como narrativa de la diferencia se presenta ahora con un mejor perfil para su análisis estético, ético o epistemológico. Cuando concebimos lo cultural conforme a su ser, siempre lo vinculamos junto con todas sus manifestaciones. Pues la cultura en tanto contiene las diversas manifestaciones humanas incorpora los múltiples sentidos existentes de un mundo siempre temporal.

La fenomenología trascendental aquí propuesta recurrió a la recuperación del sentido fenomenológico de la ontología del mundo de la vida. Al enfocar esta perspectiva al análisis del ser de la cultura hemos visto que se desenvuelve en continuidades y discontinuidades temporales. El carácter fluyente de la vida fue la principal clarificación de la existencia cultural. Pero también hemos concebido al ser cultural en relación a la existencia humana con su pasado, presente y futuro. El mundo cultural se constituye así como el horizonte de comprensión del mundo espiritual humano. En las culturas el tiempo desempeña entonces el papel de darnos a conocer los diferentes rostros del mundo vital.

Mediante el concepto fenomenológico de cultura se hace visible el ser de la en el intento de abarcar sus múltiples sentidos. La realidad cultural gira en función de las perspectivas que de ella tenemos. El privilegio universalista de una de ellas conduce a la negación de las otras. La realidad cultural enfocada sin la disminución de sus caracteres particulares de ser, conduce a concebirla según los sentidos de sus paradigmas hasta ahora conocidos. Y más allá de ellos porque sus sentidos se multiplican conforme al estudio de una realidad múltiple que comienza por la relación de estaticidad y dinamicidad. Realidad y conciencia se interconectan de este modo como mundo cultural de vida.

Para la ontología trascendental, el ser de la cultura tiene que analizarse según sus correlaciones: memoria y olvido, tradición y renovación, coyuntura y ruptura, continuidad y discontinuidad, dimensiones temporales y segmentos de historicidad. La investigación fenomenológica del ser de la cultura se asume así como una teoría del sentido que busca constituir caminos para estudiar también las correlaciones entre el mundo y la existencia humana. A partir de estas correlaciones surge una proclama en favor de la permanencia de la humanidad en el mundo, esto es, una teleología del ser humano en la cultura. Con seguridad esta proclama apuntaría a entender el mundo cultural por su contenido histórico como el conjunto total de realidad logrado mediante la actividad humana cuya existencia espiritual es duradera. El mundo cultural en tanto histórico define la unidad de conciencia colectiva por el modo de seres humanos que la prolongan.

Referencias bibliográficas

Alcira Bonilla, Beatriz (1987). *Mundo de la vida: mundo de la historia*. Buenos Aires: Colección Filosofía, Serie normal, Editorial Biblo.

- Baumann, Gerd (2001). *El enigma multicultural*, tr. Carlos Osses. México: Paidós.
- Díaz Álvarez, Jesús M. (2003). *Husserl y la historia: hacia la función práctica de la fenomenología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Col. Aula Abierta.
- Embree, Lester (2007). *Fenomenología continuada: Contribuciones al análisis reflexivo de la cultura*, tr. Claudia Martínez. México: Jitanjáfora.
- Fullat, Octavi (1989). *Filosofías de la educación*. México: CEAC.
- Held, Klaus (2010). Acuerdo y entendimiento intercultural: posibilidades y límites, en: *Investigaciones fenomenológicas 7*, tr. Julio Vargas, UNED, España.
- Huntington, Samuel (2001). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, tr. José Pedro Tosaus. Buenos Aires: Paidós.
- Husserl, Edmund (1962). *La filosofía como ciencia estricta*. Contiene además “Correspondencia entre Dilthey y Husserl”, “La filosofía como autorreflexión de la humanidad” (§73 de la *Krisis*), “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”, Anexo bibliográfico y nota de esta edición; primera edición alemana 1910/1911, 1a. ed., tr. y not. Elsa Tabernig. Buenos Aires: Nova, Col. La vida del espíritu.
- (1997^a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, Libro I, Introducción general a la fenomenología*, tr. José Gaos. México: FCE.
- (1997^b). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, Libro II, Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución.*, tr. Antonio Zirión. México: IIFs-UNAM.
- (1997^c). Teleología en: *Daimon. Revista de filosofía*, tr. Agustín Serrano de Haro, pp.5-14, No. 14: Murcia: Universidad de Murcia.
- (1998). *Filosofía primera*, t. I, tr. Rosa Helena Santos de Ilhau. Colombia: Editorial Norma.
- (1999). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, tr. Jacobo Muñoz y Salvador Mas. España: Ediciones Altaya, Col. Grandes Obras del Pensamiento Contemporáneo No. 48.
- (2000). El origen de la geometría, en: *Estudios de filosofía 4*, tr. Rosemary Rizzo-Patrón y Jorge Arce. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 34-54.
- (2002^a). *Renovación del hombre y la cultura*, tr. Agustín Serrano de Haro. España: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2002^b). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*, tr. Agustín Serrano de Haro. Madrid: Trotta.
- (2004). *La idea de la fenomenología*, tr. Miguel García-Baró. España: FCE.

- Jaeger, Werner (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*, tr. Joaquín Xiral. México: FCE.
- Kern, Iso (1997). Los tres caminos hacia la reducción fenomenológica trascendental en la filosofía de Edmund Husserl, en: *La posibilidad de la fenomenología*. España: Editorial Complutense.
- Kimlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías* tr. Carme Castells. España: Paidós.
- Landgrebe, Ludwig (1975). *Fenomenología e historia*, trad. Mario A. Presas. Caracas: Monte Avila Editores.
- Merleau-Ponty, Maurice (2000). *Fenomenología de la percepción*, tr. Jen Cabanes. España: Península.
- Reeder, Harry (2009). *La globalización y la fenomenología del lenguaje*, tr. Robert Umaña. México: Jitanjáfora.
- San Martín, Javier (1999). *Teoría de la cultura*. España: Síntesis.
- (2007). *Para una filosofía de Europa: Ensayos de fenomenología de la historia*. España: UNED. Biblioteca Nueva, Colección Razón y Sociedad
- Serrano de Haro, Agustín (1997). Fundamentos del análisis fenomenológico del cuerpo, en: *La posibilidad de la fenomenología*. España: Editorial Complutense.
- Villoro, Luis (2007). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- Yamaguchi, Ichiro (2010). Investigación del conflicto cultural en la fenomenología genética de Husserl, en: *Investigaciones fenomenológicas*, 7, tr. César Moreno. España: UNED.
- Waldenfels, Bernhard (1996). *De Husserl a Derrida*, tr. Wolfgang J. Wegscheider. España: Paidós.

Dimensión 3

RECONFIGURACIONES Y EVOLUCIONES IDENTITARIAS

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	6	8	10	12	14	16	18
3	6	9	12	15	18	21	24	27
4	8	12	16	20	24	28	32	36
5	10	15	20	25	30	35	40	45
6	12	18	24	30	36	42	48	54
7	14	21	28	35	42	49	56	63
8	16	24	32	40	48	56	64	72
9	18	27	36	45	54	63	72	81
10	20	30	40	50	60	70	80	90

REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS DE OAXACA

GABRIEL CRUZ IGNACIO

1. Introducción¹³²

En este texto expongo los resultados de una investigación desarrollada en dos universidades públicas del estado de Oaxaca, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 (UPN 201) y la Universidad Autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca (UABJO). Planteo que las producciones discursivas y prácticas reflexivas de estudiantes de origen indígena constituyen una puerta de acceso a las creencias, valores y acciones a favor de la diversidad lingüística y cultural desde una perspectiva de investigación cualitativa denominada reflexividad sociolingüística (Muñoz, 1983, 2010^a; Cruz Orozco, 2014; Ortega; 2014). Se trata de un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes (Muñoz, 2010^a). Precisamente, dos intereses teórico-metodológicos orientan este trabajo desde la perspectiva mencionada: a) Ceder la voz a los actores (discurso público-discurso reflexivo) mediante instrumentos de indagación lo menos direccionales y b) Mostrar una propuesta de acceso más frontal a la intencionalidad de lo que piensan las personas.

¹³² Este artículo deriva de un trabajo de investigación colectiva realizado entre 2008-2014. Proyecto CONACYT 99274/2008 “Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México: habilidades comunicativas y académicas, Reflexividad sociolingüística y Políticas interculturales del lenguaje”, coordinado por el Dr. Héctor Muñoz Cruz, UAM-Iztapalapa, México D.F.

En una etapa en la que discursos y acciones del estado mexicano han privilegiado el diseño y operación de instituciones interculturales así como programas o proyectos específicos en determinadas universidades (Muñoz, 2008), se percibe que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural así como el desarrollo de la educación intercultural, se encuentran en una fase de instalación inaugural. Por lo tanto, en este trabajo propongo un acercamiento a los discursos reflexivos de estudiantes indígenas, académicos y administradores para conocer los razonamientos asociados a la gestión académica y sociocultural, los valores de convivencia más significativos, así como las regulaciones de cambio impulsadas desde afuera hacia dentro de la universidad y desde abajo por redes sociales o profesionales que se movilizan estratégicamente. Los resultados sugieren que los cambios a favor de la lengua y cultura provendrán principalmente de las redes sociales y de los sectores donde estos actores se desenvuelven. A partir de una discusión sobre el objeto de estudio, de los resultados de una etnografía de la comunicación universitaria y del análisis de discursos autobiográficos reflexivos y entrevistas, se expone una selección de temas y tópicos, así como un esquema de funcionamiento de los niveles del desarrollo educativo intercultural (Muñoz, 1998, 2002), que el diseño de políticas educativas debiera considerar.

2. La educación superior indígena: un espacio multilateral e institucional de representación

Cada vez más es constatable que el multilingüismo y el plurilingüismo son rasgos de las sociedades actuales cuya conformación presenta características históricas y sociales específicas. No obstante, en las instituciones públicas, esta dinámica de facto adquiere una dinámica diferente dependiendo del proyecto que le cobije. Tal es el caso de las instituciones públicas de educación superior de cuño tradicional a la cual asisten estudiantes de origen indígena. En trabajos recientes, se ha documentado que el tránsito de estudiantes etnolingüísticamente diferenciados en la educación universitaria es una realidad que no ha sido explorada metódicamente en la actual integración de la sociedad contemporánea (Bertely, *et al* 2013; Dietz, 2013, Mato, 2008). Al respecto, esos estudios señalan que las experiencias de formación con enfoque intercultural y plurilingüe privilegian dos tendencias: a) un mayor y más amplio campo de especialización, y b) ensayan modalidades de nuevas competencias laborales en la formación, a fin de introducir los cambios en el mercado de trabajo y en el impacto en las comunidades interculturales (Muñoz, 2008).

Por otra parte, si pensamos que la interculturalidad es una base de las democracias modernas, garantía para la paz y mejor calidad de vida, entonces no se trata de un asunto que sólo competa al sector llamado indígena. Más bien, con la puesta en marcha del multifacético sector de la educación superior indígena desde la filosofía intercultural se esperaría que se abran nuevas perspectivas y retos para la formación y la escolarización en general y, además, se profundizaría en el proceso de composición social y cultural de las universidades latinoamericanas (*Ídem*).

Sin embargo, hasta el momento la educación superior ofertada en México y otros países en Latinoamérica, han privilegiado una política monocultural y monolingüe de la universidad mexicana promoviendo la asimilación e inequidad lingüística y cultural en la educación superior. El multilingüismo y el plurilingüismo son asuntos marginales y aislados en el proyecto de la educación superior, y los procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes etnolingüísticamente diferenciados se ofrecen en programas de formación lingüística y antropológica exclusivamente (*Cfr.* Rebolledo, 2005), sin obviar, el papel central de los modelos pedagógicos y psicolingüísticos en el diseño de los mismos.

La comunidad universitaria refleja el ethos diglósico de jerarquías socioculturales y la discriminación que impera en la sociedad mexicana (CDI, 2006). Además, el desconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y de la comunicación intercultural es parte constitutiva del universo gnoseológico de todos los sectores universitarios y de la sociedad en general. Puede ser que la aprobación retórica y pasiva de la diversidad lingüística y cultural, dentro y fuera de las aulas por parte de los estudiantes indígenas, sea el hecho más visible.

Por último, las posibles barreras cognitivas y comunicativas atribuibles a factores fenotípicos y étnicos, traen como consecuencia que el lenguaje y la comunicación sean objetivos poco probables de la docencia universitaria en general. A su vez es manifiesta la dificultad en el dominio de textos académicos (no exclusivo del sector indígena) (Álvarez, 2013) y el uso de la lengua materna sólo en situaciones coloquiales y en redes privadas sin presencia pública.

Los efectos de la inequidad cultural y lingüística en la educación superior se manifiestan en una política y proyecto universitario poco coherentes con la política oficial de la “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2003). Esto se traduce en la inexistencia de redes de información y de cooperación entre las universidades públicas y universidades interculturales; así como el poco financiamiento para la investigación longitudinal del multiculturalismo y del plurilingüismo en la universidad.

De igual manera, la falta de principios y estrategias interculturales metódicas en las reformas académicas y curriculares (Joblanska & Velasco, 2010); la escasa identificación de identidades étnicas y de hablantes de lenguas indígenas en la universidad (Badillo, Casillas & Ortiz, 2008); y la insuficiente investigación científica y vinculación con las comunidades indomexicanas, que se realiza sólo en algunos sectores de las ciencias sociales, revelan un desarrollo incipiente de esas acciones en la universidad (Muñoz, 2008).

En el ámbito académico es “normal”, desde una lógica miserabilista (Jordan, 1998: 26), atribuir a factores culturales y lingüísticos la baja proficiencia cognitiva y comunicativa de los estudiantes, ubicarlos en un bilingüismo funcional no coordinado, y desconocer los perfiles y desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y académicas de los estudiantes universitarios indígenas.

También, los sentimientos y razonamientos de exclusión y discriminación de los estudiantes indígenas se reflejan en los insuficientes diálogos y debates sobre la diversidad etnolingüística y la comunicación intercultural dentro y fuera de las aulas, en las redes socioétnicas cerradas sin presencia pública (Cruz Orozco, 2014; Ortega, 2014), en el dominio de discursos epilingüísticos de lealtad etnolingüística (Boyer, 2011) y de vergüenza étnica, y en general en las creencias y deseos no siempre valorados con respecto al cambio sociocultural (Muñoz, 2010^a; Cruz, 2009).

De manera reciente, debido a que el enfoque intercultural en la educación básica no ha dado los frutos que se imaginaban, los debates y trabajos evaluativos coinciden en cambiar la mirada y centrar la estrategia de la reforma educativa a la educación superior donde se están formando y preparando los recursos profesionales para el desarrollo global y competitivo de las naciones. “La introducción de la filosofía interculturalista, en consecuencia, pudiera dar mejores resultados si la educación superior se suma a esta corriente humanista global” (Dietz, 2013; Muñoz, 2008: 5).

En ese contexto actualmente las acciones y estrategias impulsadas por el Estado mexicano son la creación de Instituciones indígenas de educación superior (como la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa fundada en el periodo 1999-2001) (Rebolledo, 2005: 191) y recientemente las universidades interculturales, (SEP-CGIB, 2006); Programas o institutos dentro de universidades pública o privadas (ANUIES-Fundación Ford, 2001; Romo y Hernández, 2005); Propuestas para crear programas o instituciones en regiones diversas como el proyecto de revitalización idiomática que estaría a cargo del CIESAS (López, Moya & Hamel, 2009: 256); y becas para estudios superiores con apoyo local e inter-

nacional (Ford Foundation International Fellowships Program, 2001), en la modalidad de estrategias de “acción afirmativa” (Fullinwider, 2009).

Aunque existen avances en la atención a estudiantes indígenas, las políticas educativas interculturales se focalizan en la normatividad jurídica y en las regulaciones de la vida académica universitaria. A su vez, “los principios de las políticas interculturales que adoptan algunas universidades reflejan en gran medida el proyecto institucional del desarrollo educativo, los cuales constituyen parámetros de contrastación con los razonamientos, valoraciones y prácticas de los estudiantes indígenas” (Muñoz, 2010^b: 16). En este sentido, algunos de los resultados de la exploración de eventos y discursos reflexivos de los actores muestran una presencia exigua de redes sociales en los dominios de las universidades de estudio y más bien una gestión sociocultural desde afuera hacia dentro de la misma y desde abajo por redes profesionales que se movilizan estratégicamente.

3. Metodología

La metodología general de esta investigación tiene una orientación cualitativa enmarcada en la reflexividad social acerca del lenguaje y en la etnografía de la comunicación. En la contextualización de las universidades indagué en las regulaciones multiculturalistas de la educación superior, revise información estadística de matrícula e inscripción a carreras, y exploré de manera ejemplar algunas bibliotecas y otros acervos sobre multiculturalismo y educación. Después identifiqué eventos de reflexividad en las universidades respectivas sobre la base de una etnografía de la comunicación universitaria donde también apliqué entrevistas (Fishman, 1972; Spolsky 2009: 3; Muñoz, 2010^b) (primer momento). Además pedí la colaboración de estudiantes indígenas para la construcción de discursos autobiográficos (Cfr. Muñoz, 2010^a; Cruz, 2010) (segundo momento).

Este trabajo adopta un enfoque de análisis cualitativo de contenidos reflexivos en dos orientaciones (Cruz, 2009; Muñoz, 1983, 2010^a; Ruiz, 1996). Primero, los temas y tópicos se presentan de acuerdo a las dimensiones del desarrollo educativo intercultural propuestas por Muñoz (1998, 2002). Después, planteo un esquema de funcionamiento de las dimensiones señaladas que adquieren la forma de valoraciones, formatos de uso público, y regulaciones de cambio sociocultural (Cfr. Muñoz, 1983, 2010^a, 2010^b), expresados en diferentes niveles de intencionalidad (Searle, 1991; Dennett, 1996; Acero, 2001).

3.1 Actores participantes

Los resultados de esta investigación se derivan de discursos autobiográficos de 17 estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena de la UPN 201 (LEPEPMI'90) y 27 estudiantes de la UABJO de distintas carreras, varios de ellos afiliados a la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas (UAAEI) y la Casa del Universitario Indígena (CUI). Además hice 12 entrevistas entre estudiantes y académicos de la LEPEPMI'90 y 21 entrevistas entre personal directivo, académico, administrativo y estudiantes de la UABJO.

3.2 Contexto de las universidades

El estado de Oaxaca se ubica al sur del país en el extremo suroeste del istmo de Tehuantepec. Oaxaca está dividido en 8 regiones geográficas en las que se distribuye una rica composición multicultural y ecológica. De una cantidad total de 3, 801,962 personas que viven en el estado (INEGI, 2011a) 1, 165,186 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua indígena (INALI, 2008; INEGI, 2011b), lo que representa el 34% de la población de la entidad (INEGI, 2011a). Por su parte La Ley de Derechos de los Pueblos y comunidades indígenas del Estado de Oaxaca (2001), reconoce la existencia de 15 pueblos indígenas en el territorio oaxaqueño: Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Náhuatl, Triquis, Zapotecos y Zoques, distribuidos en 564 municipios, de los 570 existentes, localizados mayoritariamente en zonas rurales. Las lenguas más habladas en el estado de Oaxaca son las lenguas zapotecas, mixtecas, mazatecas y mixes.

3.3 Los universos de estudio: LEPEPMI'90 de la UPN y UABJO

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Unidad 201) es una institución de Educación Superior enfocada a la formación de profesionales de la educación creada en 1978. El estado de Oaxaca cuenta con tres unidades: Oaxaca (201), Tuxtepec (202) y Ciudad Ixtepec (203). De los programas de formación ofertados elegí para esta investigación a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1990 (LEPEPMI'90), la cual plantea en su Perfil de Ingreso, que el estudiante presta sus servicios en el subsistema de educación indígena; su experiencia en la docencia es

variada por el número de años de servicio; el contexto sociocultural y lingüístico en el que realiza su trabajo, y el nivel educativo y grados escolares que atiende y funciones desempeñadas son variadas.

Por otro lado, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) es una institución de Educación Superior y Media Superior creada el ocho de enero de 1827. Es conocida comúnmente como la “Máxima casa de estudios de Oaxaca” y cuenta con 32 Programas Educativos que se agrupan por áreas de conocimiento. El Perfil de Ingreso de los programas de formación exige del aspirante conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores según el área de estudio.

3.3.1 Algunos datos estadísticos

Como planteé, la identificación de estudiantes de origen etnolingüístico al igual que las experiencias de formación intercultural, son iniciales en la mayoría de las universidades públicas de modelo tradicional. Según algunas fuentes periodísticas los formatos públicos más referidos señalan que sólo el 1% de jóvenes indígenas accede a la educación superior (Avilés, La Jornada, 2011; Henríquez, La Jornada, 2012)¹³³; de la población indígena de 15 a 64 años alrededor de 64% sólo tiene educación básica y únicamente 2 o 3% cuenta con instrucción superior (Pérez, Revista AZ Educación y cultura, 2012); y sólo 3 de cada 100 personas pertenecientes a un pueblo originario alcanzan el nivel universitario (Rojas, Revista AZ Educación y cultura, 2012).

En la exploración realizada de la LEPEPMI'90, según datos estadísticos de la promoción 2010, de un total de 791 aspirantes a cursar la licenciatura en alguna de las subsedes de la unidad Oaxaca de la UPN 201, 643 personas hablan lengua indígena, de ellos 369 son mujeres y 274 son hombres. Escriben textos en lengua materna 338; 717 exponen que algún familiar habla lengua indígena y 518 manifiestan haber estudiado en educación bilingüe. Sin embargo, de un total de 285 aspirantes que presentaron examen para la unidad sede, solo fueron aceptados 87 profesores-estudiantes que representan el 30.5%. Algo similar sucedió con los aspirantes aceptados en las subsedes en las cuales los porcentajes se sitúan lejos de satisfacer las demandas de ingreso a la educación superior (Tabla 1).

¹³³ Otros estudios señalan que mientras 22 de cada 100 mexicanos entre 20 y 24 años accedían a la educación superior aproximadamente, para el caso de los indígenas era 1 de cada 100 personas. (Guitart y Bastiani, 2007: 32).

Tabla 1. Matricula-LEPEPMI'90 promoción 2010

Unidad, sede y subsedes	Total de aspirantes	Aceptados	No aceptados
Oaxaca	285	87 (30.5%)	198 (69.4%)
Pochutla	69	32 (46.3%)	37 (53.6%)
Cacahuatepec	0	0	0
Huajuapán	81	31 (38.2%)	50 (61.7%)
Tlaxiaco	148	63 (42.5%)	85 (57.4%)
Jamiltepec	86	34 (39.5%)	52 (60.4%)
Huautla	89	31 (34.8%)	58 (65.1%)
Total	758	278 (36.6%)	480 (63.3%)

Fuente: Datos estadísticos de ingreso a la LEPEPMI'90 promoción 2010 (2011).
Subdirección académica de la UPN 201.

A diferencia de la UPN 201, la información de la UABJO contempla datos estadísticos de los estudiantes indígenas durante 7 ciclos escolares (2004 al 2010) (UABJO, 2010). En el ciclo escolar 2004-2005, de un total de 28,141 estudiantes, 3 (0.01%) son indígenas y en el ciclo escolar 2005-2006, de 19,197 estudiantes 4 (0.02%) son indígenas. Es en el ciclo 2006-2007 que la población indígena incrementa, pues de un total de 19,653, ahora 3,410 (17.35%) son indígenas. Paradójicamente, es en 2006 cuando la UABJO se adhiere al Programa de Atención Académica a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), con la creación de la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas (UAAEI). Esta tendencia continúa y se ve reflejada en los ciclos 2007-2008 y 2008-2009.

Sin embargo, aunque la matrícula escolar de estudiantes indígenas ha ido en aumento, la diferencia con el total de la población escolar es significativa pues de 104,715 estudiantes, 12,042 eran indígenas en los periodos 2004-2005 al 2008-2009.

Con respecto a la lengua indígena, según datos del periodo escolar 2006 al 2010, de un total de 16,199 estudiantes indígenas, sólo 1,005 (6.2%) son reportados como hablantes de alguna lengua indígena. De ellos, 503 (3.1%) son mujeres y 502 (3.0%) son hombres. Aunque la tendencia de los datos nos permite predecir que la cantidad de estudiantes hablantes de lengua indígena se mantendrá estable, la información proporcionada no nos dice cuáles son las lenguas que se hablan ni cuáles son las que tienen mayor número de hablantes.

4. Etnografía por dominios sociales

En la primera fase de exploración me enfoqué a reportar dominios y eventos reales de reflexividad con la intención de proyectar un continuum decreciente de sucesos sobre multiculturalismo y educación. Toda vez que la realidad se presenta como una totalidad, más que presentar dominios con eventos exclusivos sobre el fenómeno de estudio, asumo la existencia de expresiones, prácticas y valoraciones en distintas tonalidades y matices que brindan una aproximación reticular a lo que se ha denominado interculturalidad de *facto* (ver esquemas 1 y 2 *infra*).

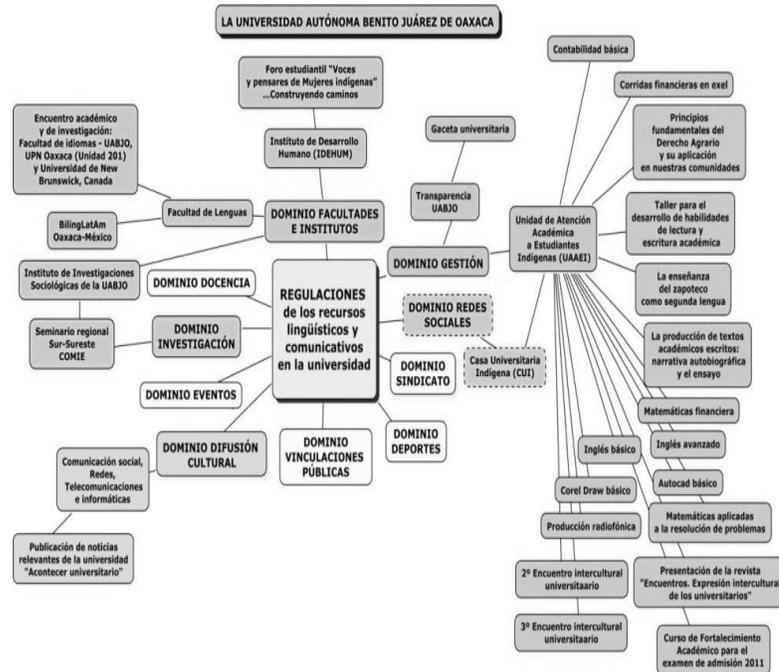
En la UPN 201 identifiqué un total de 4 dominios y 9 eventos de reflexividad sobre lenguas, cultura y educación en el periodo comprendido de noviembre del 2010 a abril del 2011. En resumen, la mayor presencia de eventos de reflexividad y acciones a favor de la lengua y la cultura en la UPN 201 se presentaron en los *Dominios Facultades e institutos, Eventos y Difusión cultural e Investigación*. En menor medida se observó la presencia del *Dominio redes sociales*, sin embargo, en los discursos reflexivos se constata una mayor gestión y presencia de estas redes en los espacios de inserción laboral y desde *afuera hacia dentro* de la universidad. El *Dominio docencia* no se reporta en esta incursión pues no se accedió a observar las prácticas académicas de asesores y estudiantes. Lo mismo sucedió con los *Dominios deportes y vinculaciones públicas*, así como con el *Dominio sindicato*, que en el caso de los estudiantes-profesores, la convocatoria depende de las delegaciones sindicales de adscripción y no de la universidad como pudiera ser en el caso para el personal de la UPN 201.

Esquema 1. Estructura de dominios en la UPN 201



Por otro lado, en la UABJO detecté, durante el periodo de enero a diciembre del 2011, un total de 5 dominios y 23 eventos de reflexividad sobre lenguas, cultura y educación. El dominio que reportó mayor número de eventos fue el *Dominio gestión* a través de la UAAEI que en la práctica se materializó en el *Dominio redes sociales* por la influencia de la CUI. A continuación se situaron los *Dominios facultades e institutos e Investigación* y por último se ubicó el *Dominio difusión cultural* con los comunicados relevantes de la universidad. Al igual que en la UPN 201, en los *Dominios docencia, sindicato, deportes y vinculaciones públicas* no se identificaron eventos de reflexividad. Del mismo modo, el *Dominio eventos* se une a esta lista, pues las acciones impulsadas recayeron directamente en los dominios antes mencionados. Un dato a destacar se extrae del *Dominio difusión cultural* a través de la dirección de Comunicación social, Redes, Telecomunicaciones e informática que se sitúa como un espacio que publica “noticias relevantes” de la universidad. En una revisión de los comunicados y noticias emitidos en 2010, fue posible detectar 40 noticias relacionadas con el interés investigativo que corresponden al 9.6% de un total de 434 comunicados.

Esquema 2. Estructura de dominios en la UABJO



5. El desarrollo educativo intercultural en la Educación Superior pública

Los temas y tópicos de los discursos reflexivos de los estudiantes indígenas exponen el desarrollo educativo intercultural en la universidad al nivel de la política educativa; algunas expresiones sobre el sistema universitario; las experiencias en relación con los modelos académicos; y los efectos que la educación superior ha logrado en estos estudiantes al nivel de las prácticas concretas (Muñoz, 1998). Se trata de una secuencia lógica de contenidos reflexivos que permiten mirar la trayectoria académica, social y laboral de los profesores-estudiantes y estudiantes de las universidades de estudio.

Una segunda consideración, es que, el esquema de funcionamiento de los niveles del desarrollo educativo intercultural se manifiesta a partir de las valoraciones, los formatos de uso público y las regulaciones de cambio sociocultural en diferentes órdenes de intencionalidad. La implicación principal de este esquema de funcionamiento es que podría proveer de las principales necesidades y demandas de los estudiantes indígenas; un corpus temático de las valoraciones más recurrentes en relación con la lengua y la cultura; así como una aproximación a las acciones que los estudiantes impulsan para remediar las desigualdades, las inequidades y las exclusiones. Veamos a continuación cómo se hacen presentes estas funciones sobre lo que hemos denominado el desarrollo educativo intercultural enfatizando el nivel de las prácticas escolares.

5.1 Valoración social de la lengua, la cultura y la identidad en la universidad

La primera función es aquella que se relaciona con la valoración del objeto del discurso reflexivo. Por valoración entendemos la tendencia favorable o desfavorable hacia un objeto significativo o sistema de creencias que puede implicar una toma de posición, la elección de ciertas alternativas entre muchas otras, o la orientación afectiva que puede imprimírsele a determinadas acciones y regulaciones. En la perspectiva que adopto, la reflexividad sobre valoraciones de base *hylética*, constituirá una de las principales fortalezas del enfoque de la reflexividad sociolingüística (Muñoz, 2010a).

En la dimensión de política y proyectos educativos se presentan calificaciones que dan cuenta de las dificultades que los profesores-estudiantes de la LEPEPMI'90 de la UPN 201 viven en las realidades es-

colares al tomar como parámetro de comparación las políticas educativas oficiales (Cruz Orozco, 2014: 250). Así mismo, reconocen que falta desarrollar trabajo educativo en las comunidades y exponen que los derechos de los pueblos indígenas no son valorados¹³⁴.

Por su parte, la dimensión del sistema, que implica la organización y las estrategias del gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales, los temas y tópicos de los estudiantes de la LEPEPMI'90 se refieren a las condiciones negativas en la profesión docente, la situación económica desfavorable, la experiencia en otros programas de formación y se reflexiona sobre el tránsito al nivel del sistema en la educación superior.

Por otro lado, en los discursos de los estudiantes de la UABJO, se reflexiona sobre la continuidad de estudios al finalizar el nivel medio superior, la importancia del apoyo familiar para seguir estudiando y el apoyo de las becas que los estudiantes han recibido. En esta dimensión, las acciones de base étnica impulsadas por la UAAEI, son valoradas positivamente, sin embargo se expone que tales acciones no son impulsadas al nivel institucional ni están consolidadas.

En la dimensión de los modelos académicos de formación, los profesores-estudiantes de la LEPEPMI'90 evocan temas relacionados con su vida como estudiantes. Se destaca la influencia que han tenido los contenidos de los cursos en su preparación; los valores de convivencia y las relaciones establecidas principalmente con sus pares; y se exponen las dificultades experimentadas con la lectura y la escritura académicas. En cambio, como profesores destacan, la formación en la práctica, la recepción y adecuación de los Planes y programas de estudio, así como los problemas que viven en la enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.

En el caso de la UABJO, por el contrario, las prácticas de evaluación (memorización y repetición de temarios) y la experiencia académica vivida en las carreras elegidas es ampliamente referida. También se señalan positivamente los cursos y los "Encuentros Interculturales" impulsados por la UAAEI y se reconoce la importancia de la lengua originaria, así como se propone su rescate e inclusión en el nivel programático de las facultades, escuelas o institutos. Pero en lo general la temática indígena está ausente en los programas de formación a excepción de facultades como lenguas, sociología o antropología (Cruz Orozco, 2014: 243).

Por último, la dimensión de las realidades escolares es recuperada en las experiencias y actividades que los estudiantes de la LEPEPMI'90

¹³⁴ No se identificaron valoraciones sobre la primera dimensión en los discursos autobiográficos de los estudiantes de la UABJO.

realizan en sus espacios de adscripción laboral. La lengua materna se valora favorablemente pero también es motivo de conflicto o brete. Por último se exponen aquellos factores que han incidido a favor de la identidad étnica, como lo es el emprender estudios universitarios o insertarse en el campo laboral (Tabla 2).

Tabla 2. Discursos valorativos de la LEPEPMI'90

Temas	Calificaciones, comparaciones, estimaciones, etc.
Educación bilingüe y castellanización	Las escuelas de educación bilingüe en las comunidades indígenas no está asumiendo su papel, (...) N4D4LEPEPMI90UPN2012. ¹³⁵
Dificultades para trabajar la educación bilingüe	(...) me parece que es muy difícil trabajar lo que es la educación bilingüe, (...). N4D4LEPEPMI90UPN2012.
¿Aprender la lengua indígena o desarrollarla?	(...) me considero mixteca tanto de la mixteca alta como baja debido a los orígenes de mis padres, ahora el problema es no haber aprendido a hablar el Mixteco ni comprender al cien por ciento la lengua (...). N1D4LEPEPMI90UPN2012.
Valoración social de la lengua indígena en el aula y fuera de ella	También otro punto que me parece muy importante es valorar lo que es la lengua de los alumnos de los pueblos originarios (...). N4D4LEPEPMI90UPN2012.
Transmisión intergeneracional de la lengua	(...) no parecen tener actitud de fortalecimiento de za, parece no importarles, jja, y a mí sí me debe! Bien, de acuerdo aunque no tengo el tiempo. N5D4LEPEPMI90UPN2012.
El futuro de la lengua	En cuanto al futuro de las lenguas originarias creo que cada día hay menos hablantes y si no concientizamos a las personas de que es importante conservar nuestras lenguas irremediamente desaparecerán, al ir desapareciendo las lenguas iremos perdiendo nuestra identidad, nuestras creencias, costumbres, etc. N17D4LEPEPMI90UPN2012.
Valoración de la identidad étnica y reminiscencia por la región de origen	(...) anhelo regresar a mi región, para trabajar con niños de mi comunidad o de mi región (...). N3D4LEPEPMI90UPN2012.

En el contexto de la UABJO los discursos reflexivos resaltan la discriminación vivida en la universidad, principalmente en lo que respecta a

¹³⁵Las notaciones al final de las citas corresponden al número de narrativa o entrevista: (N); número de Dimensión (D); Programa de Formación (LEPEPMI'90) o Universidad (UABJO); y año del dato (2012).

cuestiones de género, procedencia indígena y uso de la lengua materna. En segundo lugar, se recuperan experiencias tocantes al fortalecimiento académico y cultural en la CUI; el uso de la lengua indígena y las prácticas y valores de convivencia impulsados en la CUI como red social. Por último, se adelantan algunos de los posibles caminos que los estudiantes seguirán al egresar de la universidad. A continuación, de manera ejemplar, muestro algunos discursos con orientación valorativa de los estudiantes de los universos de estudio (Tabla 3).

Tabla 3. Discursos valorativos de UABJO

Temas	Calificaciones, comparaciones, estimaciones, etc.
Discriminación en la Universidad	(...) durante los estudios hubo ocasiones en que algunos de los compañeros del grupo mostraban actitudes discriminatorias, como miradas de menosprecio o presuntuosamente hacia un pequeño grupo de jóvenes provenientes de comunidades indígenas entre ellos yo, ante esto al inicio nos molestaba ya después hacíamos caso omiso y tratábamos de que no nos afectara (...). N24D4UABJO2012.
La Casa del Universitario Indígena (CUI)	(...) conocí a personas que como yo también llegaron por falta de economía a esta casa y por eso había algo que nos unía y nos llamaba a ser parte de esta casa, de esta familia, de este grupo (...). N27D4UABJO2012.
Fortalecimiento académico y cultural en la CUI	(...) el Licenciado Abel me apoyó a estudiar quien le doy gracias por ser tan buena persona. N47D4UABJO2012.
Después de la universidad	(...) eh estado un poquito en contra de algo que es el comentario de muchos profesionistas que dicen que salen de su pueblo para buscar algo mejor y que no regresaran ahí porque no tendrán un futuro N34D4UABJO2012.
Prácticas y valores de convivencia	(...) al llegar me pasaron a la casa y todos los alumnos se encontraban cenando y cuando los vi me sorprendí nunca pensé estar con varios compañeros que para mí era una maravilla, (...). N47D4UABJO2012. (...) pues a convivir todos los días, compartimos alimentos, opiniones, sentimientos, y todos en un ambiente de respeto, apenas llevo un mes y ya me siento como en casa. N27D4UABJO2012. En lo particular me agrada mucho la casa porque ahí estamos muy bien organizados en diferentes tipos de comisiones (...). N46D4UABJO2012. (...) reconozco que mi estancia aquí ha sido muy positiva pues hasta ahora tengo la participación en la casa del control de finanzas y pues me siento muy bien (...). N33D4UABJO2012.

5.2 Formatos de uso público: rutas estables de la reflexividad

La segunda función del esquema mencionado alude a los formatos de uso público instalados en la reflexividad de los estudiantes. Me refiero a estructuras lógicas de razonamiento, que suelen tener una plataforma temática y ciertas predicaciones. Son, estructuras discursivas de cognición, valoración y acción socialmente consensadas y con cierta estabilidad, que se imponen de manera casi *natural* a las personas, muchas de las veces sin ser mayormente cuestionadas (Muñoz, 2010a, Ortega, 2014: 99). Sin pretender hacer una tipología temática de formatos, a continuación expongo los que identifiqué para ejemplificar esta discusión.

En primer lugar, en la dimensión del sistema¹³⁶, los formatos que se identificaron en la UABJO se refieren al “apoyo familiar para continuar estudiando”, el origen étnico y la falta de preparación. De hecho este último razonamiento es uno de los que permea en las representaciones de la denominada sociedad mestiza (CDI, 2006). Otro ejemplo de este tipo, son las predicaciones acerca de la UAEEI, que es el dominio *facultado* para impulsar las acciones de base étnica en la universidad (Ortega, 2014: 119). En este mismo contexto, otro de los formatos que afloran, es sobre la “diversidad cultural”, que acota su significado exclusivamente hacia el sector indígena.

El nivel de los diseños programáticos se cristaliza principalmente a través de la valoración de los contenidos o temas que se desarrollan en los cursos que ofrece la LEPEPMI'90. Uno de esos formatos es aquel que indica la existencia de una educación bilingüe e intercultural –tanto en la universidad como en el trabajo docente–, que aunque es un asunto que requiere mayor investigación empírica y el ensayo de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, no deja de hablarse sobre algo cuya corporeidad aún se encuentra en progreso y que en ocasiones suscita polarizaciones en los sentidos y significados que se le asignan. Lo mismo sucede con las predicaciones acerca de la diversidad cultural y lingüística que se traducen discursivamente en los diversos tipos de intercambio de experiencias en la universidad.

Con respecto a la formación en la práctica, los profesores-estudiantes señalan como principales formatos aquellos referentes a la recepción y adecuación de los Planes y Programas de Estudio. La descon-

¹³⁶ No se identificaron formatos sobre la primera dimensión en ambos universos de estudio. En la dimensión del sistema sólo se identificaron formatos en los discursos reflexivos de los estudiantes de la UABJO.

textualización y los objetivos distantes de las realidades escolares, son elementos centrales de estos razonamientos.

Por otra parte, en la UABJO, las acciones de base étnica a través de la UAAEI asumen discursivamente la manifestación de la interculturalidad, tales como el intercambio académico, sociocultural y deportivo excluyendo las relaciones interculturales de *facto*. De hecho, en la etnografía por dominios, cuando pregunté sobre las acciones que la universidad está impulsando para atender al sector de estudiantes etnolingüísticamente diferenciados, inmediatamente se aludía a la UAAEI como uno de los espacios diseñados para tal objetivo.

En la dimensión de las realidades escolares, los profesores-estudiantes de la LEPEPMI'90 destacaron temas como el bilingüismo, las funciones diversas del profesorado de educación indígena, la educación en el medio indígena, la situación socioeconómica y de marginalidad de las comunidades indígenas, la vida comunal y la reproducción de prácticas castellanizadoras en la escuela indígena. También se refirieron al futuro de las lenguas originarias, -para algunos poco prometedor-, así como a las visiones que conciben a la identidad étnica como un ente *puro* e inmutable que es definido en las socializaciones tempranas (Tabla 4).

Tabla 4. Formatos de uso público - LEPEPMI'90

Temas	Formatos de razonamiento
Distribución regular e irregular de los maestros	Soy bilingüe, porque hablo las dos lenguas que son: el mixe como primera lengua y el español como segunda lengua, pero en lo que se refiere a mi práctica docente, no utilizo la lengua originaria ya que estoy desempeñando mis labores en otra área lingüística, en la región de los coatlanes, en la sierra sur de nuestro estado,(...). N3D4LEPEPMI90UPN2012.
Lengua indígena y el contexto comunitario: algunas interrelaciones	En las comunidades indígenas se tienen muchas carencias, muchas limitaciones, realmente somos marginados, N6D4LEPEPMI90UPN2012.
¿Aprender la lengua indígena o desarrollarla?	Actualmente me doy cuenta que estar frente al grupo nos encontramos muchos problemas del cómo trabajar lo que es la Educación Bilingüe Intercultural, N40D4LEPEPMI90UPN2012.
El futuro de la lengua	En cuanto al futuro de las lenguas originarias creo que cada día hay menos hablantes y si no concientizamos a las personas de que es importante conservar nuestras lenguas irremediablemente desaparecerán, al ir desapareciendo las lenguas iremos perdiendo nuestra identidad, nues-

	tras creencias, costumbres, etc., N17D4LEPEPMI90UPN2012.
Funciones del profesor-estudiante de educación indígena	(...) a veces teníamos que hacerle de doctor, de psicólogo y hasta a veces de padres, porque como un grupo escolar es muy diverso y cada uno de los niños tiene diferentes necesidades. N10D4LEPEPMI90UPN2012.

En la UABJO, por el contrario, los formatos se relacionan con el carácter intercultural de los encuentros o espacios de intercambio académico, sociocultural y deportivo que impulsa la UAAEI respaldados por la CUI y sobre la discriminación con motivos étnicos y de género (Tabla 5).

Tabla 5. Formatos de uso público - UABJO

Temas	Formatos de razonamiento
Discriminación en la Universidad	(...) pues si ya con la condición de mujer nos encontramos en una “desventaja” ahora mucho más siendo indígena, pues la mayoría de estas sufren las consecuencias de vivir en un pueblo donde sus usos y costumbres las orillan a hacer acciones como casarse a muy temprana edad, no poder estudiar porque ellas tienen que ser las que atiendan los quehaceres del hogar, que no participen en la política de sus pueblos, por mencionar solo unas... N25D4UABJO2012.
Fortalecimiento académico y cultural en la CUI	(...) las acciones que se han realizado para impulsar la cultura a todos asistimos a encuentros interculturales... N40D4UABJO2012.

5.3 Regulaciones de cambio sociocultural en la universidad

Un tercer elemento del esquema de funcionamiento del desarrollo educativo intercultural, son las regulaciones de cambio sociocultural que promueven actores institucionales y estudiantes para enfrentar las desigualdades, las inequidades y las exclusiones. Son estrategias con orientación sociocultural que aparecen en los instrumentos jurídicos y reglamentarios y, por otro, son normas de uso que tienen la forma de patrones de interacción o discursos que se estandarizan en las relaciones sociales, las cuales pueden ser lingüísticas, retóricas, discursivas, etc. Una muestra de este tipo de discursos reflexivos refiere esfuerzos explícitos realizados por la universidad y por los mismos estudiantes para cambiar el presente y el futuro de las lenguas y cultura indígenas, por otra parte, son enunciados sobre una serie de actividades, que en el mejor de los casos, quedan en el

despliegue discursivo de buenas intenciones (Spolsky, 2009; Muñoz, 2010b; Cruz Orozco, 2014: 253).

Para el caso de la UPN 201, en la primera dimensión descrita, una de las actividades que se propone para desarrollar la lengua indígena es el trabajo *en y con* las comunidades. Este tipo de acción, -trazada de manera genérica-, en las dimensiones siguientes adquiere forma, de tal manera que se pueda alcanzar dicho objetivo¹³⁷.

En la segunda dimensión, la experiencia escolar de los estudiantes de la LEPEPMI'90, se relaciona con aquellos tópicos que señalan que “existe la clara necesidad de ayudar a los alumnos de las comunidades más alejadas de la ciudad para conocer su exterior”, por lo tanto se propone que primero “habrá de enseñarse lo que hay en la comunidad para después salir fuera”. También se plantea que para que los estudiantes encuentren “condiciones favorables” para su desarrollo en el tránsito por la universidad, es prioritario que los espacios formativos se sensibilicen ante la diversidad. Otro ejemplo de acciones plantea a los profesores-estudiantes la tarea de prepararse, “porque hay retos importantes dentro del aula, para desenvolverse de una forma adecuada”, en todo caso, se asume que lo aprendido en la universidad deberá llevarse a la práctica docente. Por último, como estudiantes, exponen la necesidad que en la formación académica los asesores establezcan un vínculo entre las discusiones teóricas y la práctica para analizar la cotidianidad del trabajo áulico.

Por otro lado, en UABJO, se enuncian una serie de acciones de base étnica, como la impartición de cursos (extracurriculares, preventivos y remediales), intercambios académicos, encuentros de estudiantes, eventos interculturales, obligatoriedad en la enseñanza de la lengua indígena, servicios de cómputo, tutorías y asistencia a congresos. La mayoría de ellas asociadas a las actividades que impulsa UA AEI.

Con respecto a la dimensión de los diseños curriculares, se remarca la valoración de los contenidos o temas de los cursos abordados en la LEPEPMI'90. Se trata de planteamientos genéricos con intencionalidad valorativa sobre el respeto a las diferentes formas de vida en las comunidades indígenas y la preservación-inclusión de rasgos y saberes culturales al trabajo académico en la universidad.

Un hallazgo importante en esta discusión son las propuestas *desde abajo y hacia dentro* de la universidad. En esta perspectiva se sugiere la certificación de la lengua materna para efectos de titulación; convenios de co-

¹³⁷ No se identificaron regulaciones sobre la primera dimensión en los discursos autobiográficos de los estudiantes de la UABJO.

laboración con las comunidades indígenas para el diseño e implementación de programas enfocados en la preservación de las lenguas maternas; y cursos donde los estudiantes que sepan hablar una lengua materna les enseñen a sus coetáneos. Aunque la mayoría de las acciones que se proponen siguen direcciones parecidas, la distinción se establece porque las acciones que vienen *desde abajo* proponen una interlocución simétrica y horizontal con sus pares no indígenas, como es el caso de la enseñanza de la lengua indígena a aquellos que se interesen en aprenderla, sin embargo las posibilidades de actuación son desfavorables como lo pudimos constatar en la etnografía realizada.

En la última dimensión los profesores-estudiantes de la UPN 201 exponen algunas de las acciones que realizan e impactan los espacios en los que se encuentran laborando. Se trata de lo que he denominado como *gestión en los dominios de inserción laboral*, es decir, son acciones *desde afuera* que bajo ciertas condiciones tienen resonancia o son tema de reflexión *hacia dentro* de la universidad (Cfr. Cruz Orozco, 2014: 247-248). Aunque no es un caso típico y generalizable, los diferentes discursos reflexivos respaldan mis argumentos. Algunos ejemplos de este tipo de acciones son el caso de una profesora que colabora en el diseño y grabación de programas de radio comunitaria; se expone el papel que los profesores-estudiantes juegan en distintas funciones académicas, directivas y sindicales; el rol que desempeñan como autoridades municipales; la promoción y difusión de eventos en las comunidades de adscripción, en las zonas escolares y fuera de ellas; al nivel programático y del trabajo en el aula la recuperación del contexto de la comunidad y los materiales del medio. Así mismo, se sugiere la “asimilación e integración a la vida comunal”.

Con respecto a la educación bilingüe se reportan experiencias donde los profesores echan mano de las dos lenguas que hablan, tanto para apoyar a los niños que no hablan la “lengua oficial”, así como para ayudar a aquellos niños cuya lengua es el español. Se trata, en todo caso, de establecer interlocuciones de entendimiento posible (Rivera y García, 1996). En el extremo opuesto se ubican aquellas experiencias que denuncian la irregular distribución de los profesores en zonas donde la lengua del docente no corresponde al lugar de adscripción (Tabla 6).

Tabla 6. Metodologías de cambio sociocultural - LEPEPMI'90

Temas	Regulaciones o declaración de intenciones
Lengua indígena y el contexto comunitario:	Por lo que me resta seguir preparándome más tanto en la escuela como en la vida misma, en sí, asimilar e integrarme a la vida

algunas interrelaciones	comunal ya que de ahí puedo darle realmente un significado a mi vida (...). N6D4LEPEPMI90UPN2012. (...) la educación en el medio indígena debe ser como su nombre lo dice, estar en ese medio, utilizar los materiales y tomar en cuenta el contexto de cada comunidad. N2D4LEPEPMI90UPN2012.
De la educación bilingüe a la educación bilingüe intercultural: a) El perfil de los alumnos	(...) durante la clase trato de utilizar las dos lenguas para el mayor entendimiento de parte de los alumnos que desconocen alguna de las lenguas; N2D4LEPEPMI90 UPN2012.
Dificultades para trabajar la educación bilingüe	(...) comencé con una enseñanza basada en español ya que al no hablar el mixteco ni su variante, no puedo impartir clases en mixteco ni hablar el mixteco (...). N1D4LEPEPMI90UPN2012.
Valoración social de la lengua indígena en el aula y fuera de ella	(...) en forma conjunta con la comunidad en general para poder revitalizar, rescatar la lengua indígena como: la concientización de la comunidad en general, de los padres de familia, (...), la realización de talleres y desarrollo para la promoción del uso de la lengua, talleres de sensibilización, desarrollo de la expresión oral, lectora, escrita y la elaboración de materiales didácticos (...). N3D4LEPEPMI90UPN2012.
Transmisión intergeneracional de la lengua	Por otro lado espero enseñarle a algunos de mis hijos la lengua Zapoteca de Yalálag. N17D4LEPEPMI90UPN 2012.
Funciones del profesor-estudiante de educación indígena	(...) aparte de eso tenemos que estar grabando y editando programas escolares para poder transmitirlos en una radio comunitaria que existe en la comunidad. N15D4LEPEPMI90 UPN2012.

Para cerrar este apartado, al nivel de las realidades escolares en la UABJO, la discriminación vivida en la universidad se sobrellevará a partir de prácticas y estrategias, que en el mejor de los casos, se vuelven una situación incómoda y recíproca con los estudiantes no indígenas. En cambio, desde la perspectiva de los estudiantes que habitan en la CUI, se manifiesta que el impulso de la cultura se ha dado a partir de la asistencia a los encuentros interculturales y que la lengua se fortalece por la convivencia entre personas de diferentes etnias que permiten el aprendizaje de las mismas aunque sea de manera muy incipiente. En síntesis, se tratan de propuestas que necesitan de mayor involucramiento de los estudiantes para impulsar *desde abajo* la voz y prácticas de un sector históricamente excluido pero que ha sabido sobrellevar ese lastre (Tabla 7).

Tabla 7. Metodologías de cambio sociocultural - UABJO

Temas	Regulaciones o declaración de intenciones
Discriminación en la Universidad	(...) nos mostrábamos apáticos o simplemente no intentábamos integrarnos, situación incomoda y reciproca con el resto del grupo. N24D4UABJO2012.
Fortalecimiento académico y cultural en la CUI	(...) las acciones que se han realizado para impulsar la cultura todos asistimos a encuentros interculturales.... N40D4UABJO2012.
Presencia de la lengua indígena en la CUI	Estamos conviviendo con chavos y chavas de diferentes pueblos quienes de igual manera hablan una lengua indígena, en la cual algunas palabras ya me he aprendido como en mixteco, zapoteco, chatino etc. N39D4UABJO2012.

5.4 Niveles de intencionalidad de los discursos reflexivos

Para cerrar esta comunicación, ahora presento lo que he llamado como niveles intencionales del discurso reflexivo (Muñoz, 2014; Cruz, 2009). El principal reto de esta discusión es mostrar si existe la posibilidad de que los estudiantes cuestionen o juzguen creencias y deseos arraigados que circulan en la escena universitaria sobre el desarrollo de la lengua, la cultura y las acciones educativas orientadas a atenderlos. De ello depende, en gran medida, la posibilidad de gestar diseños intencionales creativos para hacer frente a las inequidades, las desigualdades y las exclusiones. Una discusión central derivada de los argumentos anteriores es que los diseños intencionales basados en normas y acciones institucionales, sugieren con cierta fascinación la creencia de que las metodologías de cambio sociocultural son suficientes, y por lo mismo, ideales para afrontar los conflictos y demandas de los estudiantes. No es casualidad que hoy día se establezcan acciones destinadas a atender las necesidades de estos estudiantes en los dominios de la universidad, sin embargo, pesa el hecho de que el grueso de la comunidad universitaria y la sociedad en general no se involucren en una empresa que incumbe a todos.

Ejemplos de discurso intencional de orden 1 son aquellos en el que se hacen declaraciones basadas en formatos de uso público que dan la impresión de sustentarse en un conocimiento claro del fenómeno a explicar. Sin embargo, como veremos en el testimonio siguiente, el estudiante hace una declaración sobre el bilingüismo y su asociación con la Ley de los Derechos Lingüísticos que revela un conocimiento indefinido:

Como estudiante y, bueno por la cuestión de, del bilingüismo, por, ehh, me entero pues de que ya existe la ley de los derechos lingüísticos, acuer-

dos con la OIT, entonces de que políticamente hemos avanzado. E29LEPEPMI90 2011¹³⁸.

En cambio, un discurso reflexivo con intencionalidad de nivel 2, es aquel en el que se cuestionan creencias basadas en informaciones del nivel *hylético* o de primer orden. Este nivel también se refiere a aquellos razonamientos que utilizan selecciones normativas o legales para fundamentar los propios razonamientos como se observa en el siguiente testimonio:

Que uno de los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas que reconoce el apartado “A” del artículo 2o. de nuestra Ley Suprema es el de “la libre determinación y, en consecuencia, el de la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad” (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. 2008:1), cosa que no aparece en el plan y programa de estudio. N4D1LEPEPMI9 0UPN2012.

En la dimensión del sistema, algunos discursos de intencionalidad de orden 1, exponen como validos determinados razonamientos que justifican la “decisión” de estudiar en la UPN. Declaraciones sobre la identidad étnica, hablar una lengua indígena y poseer un conjunto de conocimientos endógenos son empleados enfáticamente dejándose de lado otras posibilidades de explicación:

Pues, primeramente, ser, ser chatino, yo soy chatino de la región de Juquila, soy de Santiago Yeitepec, hablante de esta misma lengua, ingreso a esta unidad por lo mismo de que me dan las facilidades de estudiar realmente cómo son mis indígenas, cómo son los chatinos allá, y de traer lo poco que obtengo allá a esta universidad y comparar tanto lo educativo es este nivel académico que es la universidad como también estamos relacionando, trabajando la práctica docente en el campo ¿no? E26LEPEPMI902011.

En contraparte, un discurso de intencionalidad 2, con respecto al perfil de los profesores, la preparación que poseen y su experiencia escolar, abre paso al cuestionamiento del por qué no usan la lengua indígena en la escuela así como se reconoce la vulnerable cultura académica de sí mismo.

(...) todo el trabajo que efectuaba lo realizaba con ideas de lo que debía de hacer pero no lo hacía, situación que me ponía en conflicto conmigo mismo pues en el fondo me sentía mal por inventar cosas que no realizaba. N7D2LEPEPMI90UPN2012.

¹³⁸ No se identificaron valoraciones sobre la primera dimensión en los discursos autobiográficos de los estudiantes de la UABJO.

En el caso de la UABJO, los tópicos en los que se presentan diseños intencionales de orden 1 y 2, son los concernidos a la formación de los estudiantes etnolingüísticamente diferenciados, el apoyo familiar para seguir estudiando y aquellas valoraciones sobre la educación en contextos urbanos. En los casos a continuación, un recurso trascendental que cuestiona diseños de base, es el uso del discurso citado y la voz reflexiva de los estudiantes, que otorgan validez a los razonamientos propios:

(...) junto con mis amigos nos poníamos a pensar qué sería de nosotros cuando fuéramos grandes, algunos ambicionaban ser grandes empresarios, otros ser profesionales en alguna carrera y unos mas solían decir “yo no sé para qué estudio si me voy a quedar a trabajar en el campo”. N27D2UABJO2012.

En el siguiente nivel, asuntos relacionados con el “ser docente del medio indígena”, las dificultades al planear y el poco éxito en la aplicación de estrategias de enseñanza, constituyen ejemplos de intencionalidad de orden 2 que cuestionan los métodos de instrucción utilizados; se invocan asuntos sobre la *formación en la práctica* y se reprueban acciones como lograr la disciplina en el aula a través de castigos:

Así fue pasando mi educación primaria y ahora veo que los métodos eran los equivocados por lo que creo que en mis manos está para que ya no vuelva suceder lo mismo con mis alumnos y no vaya llegar un momento en que algún alumno vaya a dejar la escuela solo por esos métodos. N11D3LEPEPMI90UPN2012.

En la UABJO, uno de los ejemplos en el que se cuestionan creencias de orden 1 de intencionalidad, tiene que ver con la valoración de la lengua indígena empleando el recurso de discurso citado. Se trata de un problema que alude al estatus de las lenguas indígenas en el país, las cuales a pesar del reconocimiento legal, no logran instalarse en los proyectos de las universidades públicas en los diferentes niveles del desarrollo educativo intercultural:

(...) un claro ejemplo es que para poder titularse en casi todas las carreras se necesita una certificación del inglés, que si es importante esta lengua no lo puedo negar pero más aún es nuestra lengua, porque ellas son nuestra raíz dice un filosofo “nadie puede dirigirse en la vida sin saber cuál fue su historia” y es muy cierto para poder crearse futuro, debemos conocer quienes fuimos primero. N25D3UABJO2012.

En la dimensión de las prácticas, la función de profesor de educación indígena, las dificultades para trabajar la educación bilingüe y el aprendizaje de la lengua indígena, sugieren ejemplos en el que se recono-

cen los diferentes roles que desempeña un profesor y la subordinación de la lengua indígena al español por la discriminación (Tabla 8):

(...) luego entonces me di cuenta de que la labor del docente no se centraba solo en enseñar cosas sino que a veces teníamos que hacerle de doctor, de psicólogo y hasta a veces de padres, porque como un grupo escolar es muy diverso y cada uno de los niños tienen diferentes necesidades. N10D4LEPEPMI90UPN2012.

Tabla 8. Niveles de intencionalidad reflexiva – LEPEPMI'90

Temas	Diseños intencionales 1 → 2
Funciones del profesor-estudiante de educación indígena	(..) luego entonces me di cuenta de que la labor del docente no se centraba solo en enseñar cosas sino que a veces teníamos que hacerle de doctor, de psicólogo y hasta a veces de padres, porque como un grupo escolar es muy diverso y cada uno de los niños tiene diferentes necesidades. N10D4LEPEPMI90UPN2012.
Dificultades para trabajar la educación bilingüe	Existen graves problemas con la educación indígena-bilingüe actualmente, un primer problema es cuando los niños ingresan a la escuela aparte de que los maestros transmiten conocimientos, además lo hacen en castellano con la intención de que el niño desarrolle habilidades de dominio de la lengua española, pero lo que pasa la información que dice el maestro queda en el aire ya que a los niños se les hace difícil entender el español. Para reforzar la idea del párrafo anterior hago cita lo que dice la lectura de FAO-UNESCO, 2005:67, “En México, los estudiantes que asisten a las escuelas primarias indígenas obtienen los resultados más bajos en competencia lectora, en comparación con el resto de los estudiantes del país pertenecientes a las escuelas primarias urbanas privadas, urbanas públicas y públicas rurales”. N4D4LEPEPMI90UPN2012.
¿Aprender la lengua indígena o desarrollarla?	Tal vez no nos inculcaron la lengua porque tampoco entre ellos se comunicaban en zapoteco ya que hay diferencias entre su variante dialectal, otra razón y creo que es la principal, es porque, cuenta mi papá que lo castigaban mucho por hablar el zapoteco en el salón de clases cuando curso su primaria allá por los años sesenta y era discriminado porque con dificultad se expresaba en español y temía que lo mismo nos sucediera creyendo que disminuirían nuestras posibilidades de sobresalir y nunca nos habló en zapoteco. N6D4LEPEPMI90UPN2012.

Por otra parte, en la UABJO, se detectaron algunos discursos reflexivos que aluden principalmente al fenómeno de actitudes discriminatorias hacia los estudiantes indígenas y la mujer indígena, así como a la vergüenza de hablar la lengua originaria. Profundizando en el tema sobre la lengua

indígena, a continuación se presentan discursos de nivel 1 y 2 de intencionalidad para ejemplificar este asunto (Tabla 9):

Entonces dado la discriminación que había de escuchar alguna otra lengua, mi madre no nos enseñó porque mi papa no le dio permiso que hablara y que nos enseñara. Sin embargo tengo la oportunidad de escuchar hablar a mis tíos, abuelos con mis primos. Tengo cierto conocimiento de entender la lengua y bueno, me agrada mucho, sin embargo tengo toda la intención de aprenderla más, pero el tiempo y también la disposición no ha hecho posible que logre comprenderlo en su totalidad. E14ICEUABJO2011.

Me parece verdaderamente triste cómo nuestras lenguas maternas se están extinguiendo sólo por la vergüenza de la mayoría de los jóvenes a hablarla, en la escuela he tenido muchos conocidos que les da pena decir que hablan una lengua indígena sólo por el miedo al rechazo, yo digo que se deberían sentirse orgullosos por que hablan una lengua, a mi parecer también se da esto porque se da más importancia a otras lenguas que a las maternas,(...) N25D2UABJO2012.

Tabla 9. Niveles de intencionalidad reflexiva – UABJO
Diseños intencionales 1 → 2

<p>Temas</p> <p>Discriminación en la universidad</p>	<p>(...) durante los estudios hubo ocasiones en que algunos de los compañeros del grupo mostraban actitudes discriminatorias, como miradas de menosprecio o presuntuosamente hacia un pequeño grupo de jóvenes provenientes de comunidades indígenas entre ellos yo, ante esto al inicio nos molestaba ya después hacíamos caso omiso y tratábamos de que no nos afectara, estos compañeros, durante los estudios y actividades dentro del grupo en algunas ocasiones nos mostrábamos apáticos o simplemente no intentábamos integrarnos, situación incómoda y reciproca con el resto del grupo, curiosamente al final de cuentas el grupo se encontraba dividido por afinidad, se formaron alrededor de 5 subgrupos al interior del grupo que iniciamos y concluimos la carrera. N24D4UABJO2012.</p> <p>A veces pienso que realmente la condición de la mujer pues a pesar de que vivimos en el siglo XXI sigue siendo discriminada,...Y si además se trata de una indígena, pues si ya con la condición de mujer nos encontramos en una “desventaja” ahora mucho más siendo indígena, pues la mayoría de estas sufren las consecuencias de vivir en un pueblo donde sus usos y costumbres las orillan a hacer acciones como casarse a muy temprana edad, no poder estudiar porque ellas tienen que ser las que atiendan los quehaceres del hogar, que no participen en la política de sus pueblos. Pero en la actualidad existen mujeres indígenas que han luchado porque esto se acabe, gracias a ellas se están levantando más voces de mujeres indígenas que estaban en el olvido... N25D4UABJO2012.</p> <p>Me parece verdaderamente triste cómo nuestras lenguas maternas se están extinguiendo sólo por la vergüenza de la mayoría de los jóvenes a hablarla (...). N25D2UABJO2012.</p>
-------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En síntesis, los discursos reflexivos reportan un panorama que comienza a ceder paso a la valoración y cuestionamiento de los discursos y

prácticas que provienen desde de la cima de la administración y academia universitarias o que circulan en los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes. Es decir, se comienzan a analizar creencias y acciones que supondrían una redefinición de las relaciones interculturales en los dominios universitarios y sociales, principalmente en los espacios de adscripción de los profesores-estudiantes de la LEPEPMT'90 y en las acciones *desde abajo* y *hacia dentro* por parte de los estudiantes de la UABJO, especialmente de la CUI.

6. Epílogo

El horizonte de los estudiantes de origen etnolingüístico en las universidades públicas es una realidad en auge que acapara las miradas desde ópticas diversas. En primer lugar las regulaciones de cambio asociadas con la diversidad y la comunicación intercultural se encuentran en una fase de instalación que no contemplan al grueso de la sociedad por estar orientadas a una población en específico. En segundo lugar las prácticas gestiona- rías a favor de la lengua y la cultura por los actores del sistema educativo siguen reducidas a espacios diseñados ex profeso, lo cual limita enormemente la participación activa de la comunidad estudiantil en general. En este caso fue evidente que las prácticas lingüísticas y cotidianas se circunscribieron a espacios privados sin presencia pública o remitidos a algunos dominios y eventos universitarios. En tercer lugar la reflexividad sociolin- güística sobre la trayectoria académica de estos estudiantes, nos muestra un camino lleno de dificultades pero también de logros obtenidos princi- palmente en los espacios de inserción laboral para el caso de los profesores-estudiantes de la UPN y en las experiencias desde abajo y hacia dentro impulsadas por los estudiantes universitarios de la UABJO principalmente de la CUI.

En otras palabras, según los resultados obtenidos en esta investiga- ción, los principales cambios o transiciones que se experimentan en las universidades de estudio, por un lado, seguirán el camino de las acciones de base étnica comúnmente denominadas “acciones afirmativas” (UAB- JO). Por el otro lado, existe una gran necesidad de indagar el nivel de las realidades en el campo laboral de los profesores-estudian tes por medio del seguimiento de egresados para conocer más de cerca las distintas prác- ticas autogestionarias a favor de la lengua y cultura indígenas que emanan en los discursos reflexivos. Es lógico que esto se deba, principalmente, a que el espacio de acción docente acapara –por decirlo de algún modo– el tiempo y el esfuerzo de estos estudiantes en un momento coyuntural de

discursos y acciones a favor de la diversidad lingüística y cultural en la escena planetaria.

En cuanto a las prácticas reflexivas y discursivas en la universidad, es notorio que hace falta una mayor presencia e impulso de actividades más allá de los espacios áulicos (temas de estudio) y de la comunicación en situaciones informales, rituales o privadas. No es suficiente pregonar la presencia de una autoestima favorable o el orgullo de ser hablante de una lengua originaria. Es necesario crear circuitos de intercambio comunicativo, de difusión y promoción del desarrollo de la lengua y la cultura en los distintos dominios de la universidad que no sólo se remitan a ceremonias y festividades (*Cfr.* Cruz Orozco, 2014: 219 y 248). Una vía consiste en introducir principios y estrategias multiculturales y plurilingüísticas en las reformas académicas en una perspectiva de conjunto, así como se de apertura al dialogo y debate sobre la diversidad lingüística y sociocultural dentro y fuera de las aulas.

Las producciones reflexivas, en este sentido, contribuyen a exponer una serie de temas y tópicos que debieran problematizarse en el lecho universitario, para pensar en condiciones de posibilidad y desarrollo. Es necesaria que la experiencia de estos estudiantes sea recuperada en políticas y acciones efectivas que tracen rutas académicas, pedagógicas y de investigación que profundicen en la comprensión que afectan a las lenguas y culturas indígenas. Un camino consiste precisamente en hacer públicos los resultados de este tipo de investigaciones para crear espacios de reflexión y de dialogo entre los diversos sectores de la de la población universitaria. En esta dirección, es indudablemente que el nivel de los modelos curriculares y académicos, así como la dimensión de las realidades áulicas constituyen los espacios más endebles y de escasa documentación.

Al respecto, al nivel del trabajo en el aula, se propone la transversalización creativa y flexible de temas y tópicos que afloran en las producciones discursivas de los estudiantes como una condición necesaria de la programación didáctica. Me refiero a recuperar las prácticas sociales y comunicativas de los actores del sistema universitario y comunidades indígenas. De este modo, las formas de organización social, económicas, políticas, la discusión sobre el control de los recursos naturales y materiales, así como el dialogo entre visiones y epistemologías diversas supondría un crecimiento, hibridación o desarrollo mayor.

Es necesario que la experiencia socialmente construida en el medio del conflicto sea reflexionada y motivo de discusión académica por los distintos sectores involucrados en la educación universitaria. De tal modo que los dominios en la universidad no se conviertan en nuevos mecanismos de segregación y exclusión ahora con motivos étnicos. Así mismo, es

necesario incorporar a circuitos de intercambio académico a aquellos actores que desde abajo hacen esfuerzos para lograr que espacios como la Casa del Universitario Indígena (CUI) existan (Ortega, 2014: 120). Indudablemente que ello exige la profesionalización, formación o acompañamiento de los actores involucrados para afrontar desde la universidad y desde las bases sociales las desigualdades y las inequidades.

A su vez, la participación social y los intercambios comunicativos demandan pensar en diversas modalidades el uso y enseñanza de las lenguas de los estudiantes para hacer posible el dialogo frontal y plurilingüe de conocimientos, prácticas y principios éticos.

Un asunto pendiente que no afloró con toda nitidez se relaciona con la reflexividad sobre formas alternativas de construir el presente y futuro deseables para los universitarios y comunidades indígenas. Me refiero a nociones como autonomía, autodeterminación, territorio, nación y ciudadanía. Tal vez, ese sea el trabajo que resta para orientar las políticas educativas interculturales donde se promuevan lecturas de la realidad multimodales o se analicen los fenómenos desde distintas ópticas.

No cabe duda que uno de los retos más apremiantes para la constitución y funcionamiento multicultural plural, incluyente y convergente de la educación superior es seguir abonando a la ampliación de la perspectiva intercultural (comunicativa y lingüística) de la educación superior mediante la identificación, evaluación y comprensión de las habilidades lingüísticas y académicas y de las actividades reflexivas de los estudiantes de origen etnolingüístico.

Esta empresa, sin duda alguna, requiere la exploración de tres componentes principales constitutivos de nuestra realidad educativa y social. La indagación de las políticas multiculturales y plurilingüísticas de la universidad; la caracterización de la proficiencia lingüística y desempeño académico y convergente; y el estudio de la reflexividad y prácticas comunicativas de estudiantes bilingües indígenas y de otros sectores universitarios. Esta última proposición fue el objetivo de este trabajo.

En definitiva, se perciben esfuerzos para remediar las desigualdades e inequidades en los universos de estudio, sin embargo, los principios y filosofía de una interculturalidad para todos se encuentran distantes de los cambios que se pregonan, cada quien hace lo que puede sin lograr hasta el momento una vinculación entre los diferentes actores del sistema educativo. Es muy probable que en un momento en que las identidades étnicas y las lenguas son parte del universo gnoseológico de las personas (Cruz Orozco, 2014: 248), existan mejores posibilidades para iniciar un movimiento desde las bases de la población universitaria aunque las exclusiones y las formas de discriminación se sofistican y adquieren nuevas modalida-

des que habrá de enfrentar con razones y fundamentos en las universidades de cuño tradicional (Ortega, 2014: 120).

Referencias bibliográficas

- Acero Fernández, Juan José (2001), El lenguaje y el origen de la intencionalidad, en María del Carmen Paredes (Ed.). *Mente, conciencia y conocimiento*. España: Ediciones Universidad de Salamanca: 29-54.
- Álvarez, Rodolfo (2013) Análisis de la escritura de estudiantes universitarios, en Héctor Muñoz Cruz (Ed.). *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-CONACYT, pp. 75-106.
- Anuies & Fundación Ford (2001). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior, (PAE-IIES). ANUIES-Fundación Ford, en: http://paeies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html (consulta: 4.dic. 2011).
- Avilés, Karina (2011). De cada 100 indígenas 2 llegan a la educación superior: expertos, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/10/sociedad/042n1soc> (consulta: 20 de abril del 2012).
- Badillo, Jessica, Casillas, Miguel, y Ortiz, Verónica (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana, en: *Cuadernos Interculturales*, núm. 10, pp. 33-61.
- Bastiani, José & Guitart, Moisés (2006). Un modelo educativo de educación superior: las universidades interculturales en México, *Revista de Enseñanza de la Psicología: teoría y experiencia*, N°3, en: <http://psicologia.udg.edu/revista/admin/publicacions/castellano/15.pdf> (consulta: 30 de julio del 2013).
- Bertely Maria & Dietz, Gunther & Díaz, María Guadalupe (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, México, ANUIES-COMIE.
- Boyer, Henri (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay, en: *Signos Lingüísticos*, núm. 10, pp. 9-32.
- CDI (2006). *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo*, México, CDI.
- Cruz, Gabriel (2009). *El diseño ético de la intencionalidad en narrativas autobiográficas: una aproximación desde la reflexividad sociolingüística*. Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca.

- Cruz, Gabriel (2010). El diseño ético de la intencionalidad en narrativas autobiográficas: una aproximación desde la reflexividad sociolingüística, en Marcela Coronado & Patricia Mena (coords.), *Lengua y cultura en procesos educativos: investigaciones en Oaxaca*, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca - Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe: 133-150.
- Cruz Orozco, Lyliana (2014). Dinámica en dominios socioculturales y eventos de reflexividad sociolingüística en comunidades universitarias, en Héctor Muñoz (coord.), *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Gedisa: 211-256.
- Dennett, Daniel (1996). *Kinds of minds. Toward an understanding of consciousness*. Nueva York, Basic Books.
- Dietz, Gunther (2013). Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos, en http://pac.ife.org.mx/democracia_intercultural/docs/ensayo-GuntherDietz.pdf (consulta: 05 de junio del 2016).
- Fishman, Joshua (1972). Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics, en John J. Gumperz & Dell Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, pp. 435-453.
- Ford Foundation (2001). International Fellowships Program, en: <http://fordifp.net/AboutIFP.aspx> (consulta: 22.Noviembre,2012).
- Fullinwider Robert (2009). Affirmative Action, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2009 Edition)*, en Edward N. Zalta (ed.), en: <http://plato.stanford.edu/archives/win2009/entries/affirmative-action/> (consulta: 25 de agosto del 2010).
- Gobierno del Estado de Oaxaca (1998). *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*, última reforma publicada POE15-09-2001,Oaxaca:CIILCEO, en: <http://www.oaxaca.gob.Mx/lxi/info/legislacion/029.pdf> (consulta: 06 de enero del 2012).
- Henríquez, Elio (2012). Ser indígena en México aún representa exclusión y analfabetismo, señala Narro, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx:8810/2012/10/27/politica/016n2pol> (consulta: 08 de noviembre del 2012).
- INEGI (2011a). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2010*. México, INEGI.
- INEGI (2011b). *Principales resultados. Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI.
- INALI (2008). *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, INALI.

- Jordan Sierra, José Antonio (1998). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- López, Luis Enrique, Moya, Ruth & Hamel, Rainer (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe, en: Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, Bolivia: FUNPROEIB Andes y Plural editores, pp. 221-290.
- Mato, daniel (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.
- Muñoz Cruz, Héctor (1983). ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?, en: *Nueva Antropología*, N°22, pp. 25-64.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998). 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, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°17: 31-50.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales, en: *Revista electrónica de investigación educativa*, N°2, en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/58/105>>(Consulta: 13 de julio del 2013).
- Muñoz Cruz, Héctor (2008). *Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México: Habilidades comunicativas y académicas, Reflexividad sociolingüística y Políticas interculturales del lenguaje*, Proyecto CONACYT 99274, México, UAM, Iztapalapa.
- Muñoz Cruz, Héctor (2010a). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígena: Concepciones y cambio sociocultural*. México: Biblioteca de Signos-Ediciones del Lirio-UAM, Iztapalapa.
- Muñoz Cruz, Héctor (2010b). Estudiantes indígenas y la gestión multicultural y plurilingüística de la educación superior, IV Seminario Internacional: Fronteiras étnicos-culturais e fronteiras da exclusão, UCDB, Campo Grande, Brasil, 20-23 setembro 2010. Ms.
- Ortega, Emma (2014). Política intercultural del lenguaje en la educación superior: miradas desde la reflexividad sociolingüística, en Héctor Muñoz (coord.), *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior: representaciones y prácticas reflexivas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Gedisa: 45-125.
- Pérez, Ciro (2012). Analfabetismo indígena, tres veces más alto que la media, *AZ. Revista Educación y cultura*, en: <http://www.educacion y cultura.az.com/noticias/analfabetismo-indigena-tres-veces-mas-alto-que-la-media/> (Consulta: 03 de octubre del 2012).

- Rebolledo, Nicanor (2005). Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y las políticas de alteridad” en César Navarro (coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha*. México, Porrúa: 112-135.
- Rodríguez, Pedro & Rivera, Teresa (1996). La diversidad cultural y el entendimiento posible, en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM-Iztapalapa & INAH-Oaxaca: 139-151.
- Rojas, Héctor (2012). Sólo 3 de cada 100 niños indígenas llegan a universidad, *AZ. Revista de Educación y cultura*, en: <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/solo-3-de-cada-100-ninos-indigenas-llegan-a-universidad/> (consulta: 30 de julio de 2013).
- Romo, Alejandra (2005). Evaluación del Programa de tutoría a estudiantes indígenas. México D. F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Ruiz Ignacio, José Olabuénaga (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Universidad de Deusto Bilbao.
- Schmelkes, Sylvia (2003). La política de la educación bilingüe intercultural en México, ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación en la diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.
- Searle, John (1991). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. USA, Cambridge, University Press, 8th ed.
- SEP-CGEIB, (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Spolsky, Bernard (2009). *Language Management*, Cambridge, Cambridge University Press.
- UABJO (2010). *Datos estadísticos*, Dirección de Servicios Escolares. Oaxaca, México, UABJO.
- UPN (2011). *Datos estadísticos de ingreso a la LEPEPMI'90 promoción 2010*, Subdirección académica de la UPN unidad 201, Oaxaca, México, UPN 201.
- Velasco, S. y Jablonska, A. (Coord.). (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

Héctor Muñoz Cruz (Ed)

IDENTIDAD TARAHUMARA OCULTA

GABRIEL ORTIZ SERVÍN¹³⁹



Presentación¹⁴⁰

Este trabajo se desarrolla sobre la base de la experiencia adquirida en dos décadas como maestro de educación indígena en la sierra tarahumara. Se exponen los procesos de identidad, características culturales, étnicas y específicas de los maestros que asisten a la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), en la ciudad de Creel, estado de Chihuahua.

Se comparten algunas las actividades del subsistema indígena que han generado una intensa relación académica, en las relaciones universitarias, así como en las relaciones entre los miembros que integran la comunidad en donde ellos trabajan, al interior de sus festividades: *fainas* (trabajo colaborativo) así como también sus convivios escolares, en la iglesia y en diferentes eventos especiales en la misma comunidad.

Todo este marco de interacción en el maestro alumno permite asegurar que el maestro tiene que ocultar su identidad, para dar paso a una

¹³⁹ Creel, Bocoyna, Chihuahua, sierra Tarahumara.

¹⁴⁰ Fotografía de Gabriel Ortiz, 'Padre soltero', 2016. Corrección de estilo y edición por Héctor Muñoz Cruz, UAM-Iztapalapa.

identidad adquirida que impone el sistema educativo, pues éste es el puente entre las fronteras étnicas del mestizo y el indígena.

Sin haber consolidado realmente su cultura nativa, el maestro es introducido azarosamente en una cultura ajena por el mestizo, o por el indígena; dependiendo de sus orígenes se somete a la cultura del mestizo por la educación que le imponen o a la cultura escolar indígena por razones laborales. Sus experiencias se quedan en un limbo cultural. Lo mismo ocurre con los alumnos del maestro, que son indígenas y estudian el nivel básico de su educación. Viven en algún lugar de la Sierra Tarahumara, ajenos a la cultura global. Sin embargo, tiene mucha relación con ella, sin siquiera proponérselo, pues es la cultura global quien se acerca cada vez más a ellos, estableciendo relaciones multiculturales, en donde se impone la cultura dominante. Esto no ha permitido el desarrollo de relaciones interculturales que vayan más allá de la bilateralidad, en donde se puedan establecer vínculos más profundos que fomenten la reciprocidad y el cambio, no solo entre los interlocutores, sino también en sus ambientes de interacción y sus niveles emergentes de creatividad cultural personal y/o comunitaria.

Este panorama exige a los interesados, una gran hazaña de exploración profunda en la comunicación con los indígenas, empezando por conocer su identidad oculta, la identidad no marcada -en términos antropológicos- para alcanzar a apreciar la visión que tienen ellos de nosotros, los mestizos, para descubrir la verdadera retroalimentación que surge de nuestra relación con ellos, para el futuro de ambas culturas.

1. ¿Identidad cultural o aculturizada?

Recurro a la definición de interculturalidad de V.H. Hernández (2005):

[...] proceso que implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad (p. 74).

En contraste con el fenómeno multicultural, que parte de un proceso conceptual lineal ya que la interacción es frente a frente, muchas veces estableciendo solo entendimientos superficiales, útiles, o de aprovechamiento de oportunidades tanto de un grupo como del otro. Se entiende la multiculturalidad como:

[...] cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen rela-

ción entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes, por lo que; “el paso del multicultural al intercultural se desarrolló a través de una renegociación continuada de los roles, espacios, a través de un discernimiento de los valores que unen, vinculan y orientan los procesos de síntesis, se trata entonces de una cadena perceptiva: las percepciones que yo tengo del otro, las que el otro tiene de mí y de cómo yo lo percibo. (Hernández, *idem*, pp. 80).

Hay muchas interacciones que muestran cómo son las relaciones multiculturales. En una ocasión, un grupo de funcionarios gubernamentales en tiempos de campaña organizaron muy pomposamente un encuentro *intertribal* con la intención de distribuir temáticas de salud, educación, tópicos forestales, legales y claros, con sus respectivos regalos de despensas, corte de cabello, arreglo dental y ropa. Como siempre había sucedido -y sigue sucediendo- se recogen demandas, peticiones y preocupaciones en beneficio de los indígenas y se leen en voz alta al término de la jornada prometiendo atender todo. En esta ocasión con mayor atención por las elecciones en puerta. Al preguntar a algunos de ellos que si entendían lo que se leían los políticos, todos contestaron que no lo entendían; pero eso no pareció afectar a los políticos que continuaron como si nada su reunión y se fueron. Eventos como estos, son cotidianos en la Sierra Tarahumara.

Este tipo de eventos multiculturales, en donde finalmente se impone la voluntad de la cultura dominante, no permiten el desarrollo de relaciones interculturales, en el sentido que lo plantea Hernández (Ídem), como un proceso que implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, donde se produce el enriquecimiento mutuo y, por consiguiente, el reconocimiento y la valoración tanto intrínseca como extrínseca de cada una de las culturas en un marco de igualdad.

En una perspectiva contraria, se registró una experiencia intercultural entre maestros y alumnos con un grupo de *varojíos*¹⁴¹ que habían estado esclavizados en un rancho por espacio de meses, en donde uno de ellos logra escapar. De alguna manera consiguió hacer contacto con uno de los maestros al que le contó su triste experiencia y la de sus gentes. El maestro inmediatamente dio aviso a las autoridades mestizas; pero también a las autóctonas, y entre ambas autoridades solicitaron ayuda del gobierno para

¹⁴¹ Nota del editor: el autor alude a los miembros del pueblo Guarijío, Estados de Sonora y Chihuahua,

liberarlos. El maestro afirmó que lo había hecho así porque sabía que en estos casos generalmente se aplica la ley mestiza sin tomar en cuenta la indígena y con ello se cometen muchas injusticias en las comunidades indígenas. Las normas indígenas, en cambio, resuelven los conflictos con un sentido de justicia social, en donde, si hay un victimario, debe reparar de alguna manera su falta en beneficio de su víctima. Por ejemplo, el homicida según las leyes indígenas es responsable de sostener económicamente a la familia del afectado.

La identidad indígena tiene presente siempre la reparación del daño directamente proporcional, de su acción hacia a la persona dañada, es ésta una característica cultural, parte de su identidad. Para los rarámuris, en eso consiste la igualdad, pagar con algo que repare el daño infringido. Esta práctica es comentada por Bonfil (2003). La gran diferencia con la cultura occidental es que en la indígena se repara el daño y en la occidental, no.

Otra concepción del término identidad la proporciona Velasco (2002), quien la define como

una síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios a los que pertenece. Integra esos valores y esas prescripciones según sus características individuales y su propia trayectoria de vida. El extranjero integra a su identidad su estatus de inmigrante o de refugiado político y los cambios culturales que él ha vivido durante su estancia en el país de acogida. (p. 1-6).

En este concepto de Velasco se implican dos paradigmas de comunicación: el lineal y el global. El primero se establece una relación comunicativa sencilla a la par con los respectivos interlocutores mientras que en el global se manifiesta una profunda reciprocidad entre sus sujetos y sus respectivos contextos y ambientes culturales.

Importante explicar que estas dos visiones han tenido a través de la historia consecuencias graves, aunque también oportunidades beneficiosas, según haya sido el caso que de haber entendimiento y mediación o únicamente imposición. En estas experiencias, cuando se da una relación intercultural, las dos partes ganan; pero cuando una sola obtiene todo el beneficio se está ante un caso de inequidad que ha llevado a la cultura indígena a su casi desaparición.

Abordemos también el concepto de aculturación, para dar una visión panorámica de todos los conceptos que forman parte de la identidad indígena. Me refiero al proceso mediante el cual una persona o un grupo adquieren una nueva cultura o aspectos de la misma, generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. La causa proviene de la colonización de occidente al resto del mundo. En la aculturación inter-

vienen diferentes niveles de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, soporte, modificación y adaptación de las culturas nativas tras el contacto cultural. Bonfil (2003), al respecto, señala la relación asimétrica entre dos personas o grupos debido a la enajenación a la que se somete alguna de las partes sin su voluntad y consenso. Por su parte, Berry (*citado por* Sánchez & López, 2008) destaca los procesos de cambio conductuales y psicológicos que tienen lugar en el individuo emigrante como resultado del contacto con personas pertenecientes a otro grupo cultural.

En este sentido, la identidad indígena aculturalizada se concibe como una persona sin reflexión ni capacidad de decisión libre. El binomio multiculturalidad/interculturalidad puede examinarse bajo el enfoque de dos culturas. La convivencia multicultural es dirigida por la cultura occidental y por ello tiene el poder material; pero la interculturalidad es una práctica indígena, en donde éste último, sí se da cuenta de la enajenación en que vive el mestizo y piensa y siente que es libre en sus acciones. El mestizo en realidad no sabe y no se entera de los pensamientos y las convicciones del otro, porque simplemente no puede comprender que pueden existir otras maneras de percibir y concebir la realidad. El indígena por intentar comprender al otro, le tiene respeto, es decir, mantiene una relación intercultural, mientras que en el mestizo no hay respeto por el otro, solo tiene interés si le produce un beneficio directo. En suma, concluyo que la identidad aculturalizada aparentemente es negativa, porque es el indígena el que supuestamente pierde su identidad; en realidad, sólo pierde en la forma externa, en las acciones que comparte con el mestizo, quien piensa en la utilidad del intercambio y por desconocer la cultura indígena, deja intacta su cosmovisión.

Por lo anterior es difícil explicar el fenómeno de la tenacidad indígena a través de más de 500 años en que ha resistido los embates, la explotación y la violación de sus más básicos derechos como persona y como ciudadano de la sociedad civilizada.

Stavenhagen (1984) menciona en su estudio sobre las fronteras étnicas que ha sido precisamente esta resistencia la que ha permitido que los grupos originarios conserven sus usos y costumbres. La contraparte de la lucha de los grupos étnicos para obtener reconocimiento, igualdad o independencia es el intento de las élites dominantes de imponer, preservar o extender su hegemonía sobre otras etnias o sobre el territorio que reclaman como propio.

Esta identidad es atávica, significa recordar las características no solamente históricas sino genéticas, desde la naturaleza de la composición biológica de los grupos y las personas explicada por una teoría científica de recientes descubrimientos en el mapa genético humano. Por ejemplo,

los Nanuit, que habitan en Alaska, que han desarrollado una resistencia increíble de una temperatura de cuarenta bajo cero y adaptado sus ojos a la luminosidad de la nieve este atributo, obviamente se lo pasan a sus descendientes. Un ejemplo en casa propia, la ligereza, resistencia y rapidez de los rarámuris al correr, han sido invitados a participar en las más prestigias competencias mundiales de carreras de maratón, en donde su participación ha sido destacada. Estas características del corredor rarámuri se heredan a sus hijos.

Otro concepto de identidad étnica es propuesto por Smith (1991, citado en: Diplomado 2008), quien propone que un grupo etnocultural se puede ver como un grupo étnico de referencia en el cual los miembros muestran una historia y cultura comunes que pueden ser identificados porque muestran similares rasgos físicos y valores, y se identifican a sí mismos como miembros de ese grupo. La identidad étnica es la suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente. Además la persona no pertenece al grupo étnico por elección, sino que ha nacido dentro de dicho grupo y se encuentra ligado a él a través de las emociones y símbolos.” (Smith, *idem*: 181-2).

Esta historicidad antigua ofrece elementos de explicación de por qué no se ha podido eliminar la identidad del indígena, aunque ante el otro y de manera consciente permanezca oculta; pero la utiliza cotidianamente en todas sus actividades diarias y especiales en eventos ceremoniales, curaciones y las conocidas fainas que parten del concepto del *korima* o ayuda mutua, el cual representa una amalgama social y política de ayuda al otro dentro de la comunidad.

La identidad aculturizada de la cultura indígena tiene una dimensión opuesta, como lo menciona Bonfil (2003), que opera sobre la base de la toma de decisiones autóctonas, libres por parte de su cultura y enajenadas-alienadas cuando entra en relación con nuestra cultura; en las primeras se establece la voluntad de los mismos personajes de la comunidad o autoridades espirituales y ancianos de una manera espontánea, en las decisiones libres se opta por adquirir o aceptar de manera libre algún tipo de experiencia personal, cultural, procedimientos tecnológicos o enseres útiles para el uso cotidiano en la casa, en la labor, o en las mismas ceremonias pero que son adaptadas desde el exterior como lo que sucedió con el arado de acero, con la guitarra y otros instrumentos, o la aceptación de la religiosidad católica adaptándola a su cosmovisión. En las segundas, las relaciones enajenadas y alienadas las decisiones no son libres y son impuestas a pesar de que están conscientes las personas de sus consecuencias como el licor, los automóviles y camionetas que adquieren siendo estas muchas

veces un peligro para su salud y el buen vivir como ellos mencionan “el estar bien”, las decisiones alienadas son las más peligrosas porque no se dan cuenta de ellas ya que son adquiridas por medios subliminales, con engaño o también con toda la buena intención de otras personas o grupos que no son de la etnia pero sin saber que les están haciendo un daño: el ejemplo más claro de esto se aprecia en los programas gubernamentales que pretenden “mejorar” la existencia del indígena pero solo tomando en cuenta los intereses mestizos y de cómo vivir mejor o de plano intencionalmente cambiar, transgredir o cambiar los usos y costumbres étnicos con el fin de que el indio olvide y termine con su propia cultura.

Hemos hablado de la identidad aculturalizada, hablemos ahora de la llamada *identidad culturalizada*. Al respecto, Molano la define así:

...viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Molano, 2007: 69-84).

De acuerdo a esta definición, podemos afirmar que la identidad culturalizada es la tendencia natural del indígena, es atávica y es la que ha hecho posible que los grupos originarios hayan resistido tanto tiempo sin abandonar sus usos y costumbres. Mientras que la identidad aculturalizada, como se mencionó anteriormente, puede o no puede ser beneficiosa o provocar un detrimento cultural. Esta dicotomía aparentemente contradictoria es explicada muy sencillamente debido a que la comunicación multi e intercultural ha sido siempre no simétrica precisamente por la forma de pensar dialógica del indígena y lineal del mestizo. No ha habido entendimiento pleno por lo que pudiera pensarse que no se han codificado propiamente los mensajes emitidos por ambos interlocutores. Concluyo, por tanto, que no se trata de una contradicción en que se eliminan las dos posiciones, sino solo que son contrarias en el sentido dialéctico: se oponen una a otra en caso de una comunicación negativa o complementaria en caso de ser positiva.

En suma, la identidad aculturalizada es un producto lineal de las relaciones multiculturales en donde sus interlocutores apenas se reconocen el uno al otro, en las que el papel del indígena ha sido de sometimiento al mestizo. Mientras que la identidad culturalizada es el producto de las relaciones con comunicación intercultural, ofrece las posibilidades explícitas para lograr aceptar plenamente al otro en todas sus representaciones cul-

torales multifacéticas y hace de ellas, un eslabón que permite hacer emerger nuevas realidades creativas para la convivencia.

La identidad del maestro–alumno

El programa de LEPEPMI establece en las mentes de los maestros-alumnos figuras, imágenes, conceptos y sentimientos ajenos a su identidad nativa, que interpone su persona en la actividad profesional y comunitaria de una manera violenta, generando un shock cultural en su manera de pensar, actuar en sus comunidades y en sus propias escuelas. Se crea, de este modo, una identidad aculturalizada, ajena a sus bases, usos y costumbres de su propia etnoeducación, o sea, la educación recibida por sus padres, sus guías como son los gobernadorcillos, sacerdotes, curanderos y ancianos: *siríame, sipame, owirúame, el chérame o palochi*, respectivamente en la lengua rarámuri.

Una experiencia recurrente que marca la adquisición de una identidad por parte del maestro y en este caso de sus alumnos indígenas, es el estudiar los pronombres posesivos del español, ya que en la cultura rarámuri la posesión de objetos es secundaria, la ortodoxa rarámuri, muy escasa en nuestros días, considera todo el aspecto material como algo a lo cual hay que dominar, antepone principalmente sus mismas vidas, que se rigen más por lo que ellos consideran el espíritu de su persona, su familia y su comunidad.

Para explicar los enunciados posesivos, el maestro siempre mencionaba su casa, su parcela, sus pertenencias como parte de su ser mismo, para el maestro las posesiones materiales se anteponen a su persona, su familia y su comunidad como ocurre con toda la cultura mestiza. El maestro indígena explica la posesión diciendo “*mi, mi, mi...*” haciendo coincidir consigo mismo el objeto o sujeto, y no como algo extraño, ajeno, externo al ser, como estamos acostumbrados los mestizos. A modo de ejemplo, menciono el caso del maestro José, que cuando daba su clase en Creel, recibió a algunos vecinos de Cerocahui, alarmados y preocupados, para informarle que su casa se había quemado y sus asustados animales habían escapado hacia el monte. El maestro José se les quedó viendo atónito y expresó de manera espontánea: “*!Bab!*”, demostrando con ello, su poco apego a lo material.

En este caso el “*mi... mi*” del maestro se quedó dentro de él mismo, como usa este pronombre posesivo del “*mi*”, con el que se identifica el indígena, es el “*mi*” del colectivo o comunidad del que se siente parte.

Es el “mi” del espacio que habita, es el “mi” como parte de la naturaleza misma, en donde la naturaleza es el todo, y cada ser vivo que en ella habita es una de sus partes. Estos dos enfoques de la posesividad lingüística aclaran un punto muy importante en la identidad de ambas culturas en relación con el mundo que les rodea. En español se diría *mismidad* o *yo mismo*; pero no como posesión sino como sustancia psicológica que te hace sentir que efectivamente tú eres tus posesiones y por ellas das tu vida, mientras que la otra cultura siente que por esas posesiones la pierde. Dos distintos modos de concebir, solo que uno de ellos, intenta imponer su forma de interpretar al otro y en ese proceso ambos trastocan su identidad original.

Por otra parte, el privilegio de aprender en una institución educativa ha creado también en las familias de nuestros alumnos un trato especial y una actitud extraña porque para ellos asistir a una escuela ya es un caso especial. El paradigma de ser licenciado en el ámbito rural es causa de discriminación muchas veces o, al contrario de festejo, de homenaje porque ser licenciado supone entre los rarámuris o mestizos aledaños a ellos, competir con los “civilizados” y quizá, hasta defender sus intereses, sus costumbres y tradiciones.

En otra ocasión, se supo la situación de un estudiante rarámuri que había terminado su licenciatura. Una vez en su comunidad, lo invitaron a una *faína*; pero no para trabajar sino solamente para presenciar sentado en una silla especial, con un buen vaso de esquíate obsequiado y a la sombra de un pino. Al preguntar al padre por qué no trabajaba él como todos, alguien contestó: “*es que él va a ser licenciado y tenemos que acostumbrarlo al trato que le damos a todos los que llegan a la comunidad con ese mismo título*”.

La identidad en el proceso educativo del maestro que estudia la licenciatura sufre cambios drásticos potenciales, que hacen dudar a la persona por ejemplo de seguir perteneciendo a su grupo, lugar y territorio que fueron parte de su origen cultural; pero tampoco cumple el perfil del licenciado urbano, que es la aspiración. Jackson y Warren (2005) señalan la necesidad de evaluar las estrategias políticas de los liderazgos y las consecuencias de ello. ¿Hasta qué punto el énfasis en ciertas interpretaciones de lo cultural, no ha relegado otras luchas contra el racismo y la exclusión?

Esta identidad erosionada no es posible detectarla ni desde el grupo mismo puesto que hay aceptación general, implícita de tal cambio, ni desde la perspectiva mestiza porque también se ve desde otra cosmovisión con diferentes intereses. Aparentemente el maestro perdería su identidad al estudiar la licenciatura; pero esta aparente pérdida es solamente de conductas exteriores o pensamientos expresados, porque en el fondo está operando la simulación tanto del indígena como del mestizo.

En algunas escuelas, cuando niños, estos maestros fueron obligados en la manera de vestir, de expresarse y de conducirse hacia los mestizos. Se les educó en los albergues estatales, en ellos pasaban la mayor parte de su niñez, pues a su casa, si vivía más o menos cerca, solo iba los fines de semana. Si vivían lejos solo visitaban a sus familias cada quince días o una vez mes. El maestro indígena fue educado dentro y fuera del aula por sus propios maestros, éstos les exigían los requerimientos escolares y sociales. Sobre todo les enseñaron a ver a la cultura mestiza como la meta a alcanzar, como lo máximo a lo que se puede llegar en la vida, pero contradictoria y hasta cruelmente haciéndolos sentir que jamás llegarían a su meta, por sus condiciones materiales e intelectuales. Pues en la cultura mestiza se tiene la creencia generalizada de que los indígenas no tienen el coeficiente intelectual como para lograr lo que logra un mestizo. No en pocas ocasiones se han tenido que salir de la escuela por no cumplir con los requisitos intelectuales, que en la realidad se traducen en otra manera de ver la vida y falta de dominio de la lengua mestiza. Esta situación el maestro la vive a temprana edad, de donde va creando su propia exclusión discriminatoria y un estado de vulnerabilidad para el resto de su existencia como niño y posteriormente como maestro-alumno de la LEPEPMI. Cuando el maestro indígena llega a la Universidad Pedagógica Nacional trae un panorama muy negativo de su persona, al menos ante el mestizo y dando por hecho que la discriminación es un elemento natural, por lo que se comportan sumisos. Muchos de los maestros mestizos que llegan a trabajar el medio indígena, se encargan de decirles a sus alumnos que ellos nunca dejaran de ser lo que son, “*indios sin cultura, ni la inteligencia suficiente para vivir como un mestizo con una buena posición económica*”.¹⁴²

Otro tipo de maestros no son tan extremos en su relación, quienes sin darse cuenta restringen la identidad tanto del alumno como de su propia persona. Son una gran mayoría los maestros que por llevar el programa nacional, utilizan materiales didácticos del medio urbano que no son

¹⁴² Se cuenta de maestros que recrudescen el trato con sus alumnos, tratan de descargar en ello sus propias frustraciones tratándolos como idiotas, gritándoles y calificándolos de la peor manera. Se comentó mucho el caso de un profesor que llegaba generalmente ebrio (*tomadón*) a la escuela, siempre gritando, de mal humor, maldiciendo a sus alumnos y que además se orinaba en el salón. Otro caso es el del maestro que llega a la clase en la mañana o después de un receso o de una salida del mismo maestro, al entrar al salón y ver a los niños platicando, en automático, llega gritando, no se detiene a ver qué es lo que están platicando para tener un momento de relación interactiva con ellos, acercarse para descubrir sus intereses, o solo incluirse en la plática. No estos maestros de manera impositiva legan gritando “¡guarden silencio!” o “¡cállense ya!”. En vez de tomar eso, como una enseñanza para él mismo.

utilizados ni tienen significado en el escenario en donde viven sus alumnos, por ejemplo:

*Rotafolios con dibujos, de televisores, caracterizaciones de Walt Disney, en donde los animales hablan, sienten y se pelean, mesas, sillas, carros, calles pavimentadas un mundo artificial en todas sus estructuras; siendo que el mundo del maestro indígena como el de sus alumnos, es un mundo natural en gran parte de la Sierra.

*Lecturas de los libros de texto que enseñan el conocimiento del mundo material como lo único existente, pero además bueno para la humanidad.

*La organización de una sociedad basada en una historia que no es la del maestro ni la del alumno.

Algunos profesores de origen indígena han logrado puestos claves en Direcciones o supervisiones. Al sentirse encumbrados en el poder mestizo han perdido el compromiso de su profesión para ayudar a su etnia a tal grado que se olvidan sus orígenes, por adoptar la cultura mestiza que los encandila. En una ocasión se felicitó a una maestra por haber llegado a la dirección de una escuela, la felicitación iba en el sentido de ser la primera persona mujer indígena en tal logro, a lo que ella contestó: *“Por favor, no andes diciendo que soy indígena y menos en público”*.¹⁴³

Este tipo de maestros, por suerte, no son la mayoría, debido a la influencia de la LEPEPMI, que ha logrado por más de veinte años intervenir en la interacción entre las dos culturas y establecer que ninguna es mejor que otra, que solo son diferentes. La esperanza de esta situación es que el maestro indígena que inicia sus estudios de licenciatura en la LEPEPMI descubre otros enfoques, a través de las teorías que va conociendo a profundidad. Con estos nuevos conocimientos de su educación profesional, el maestro relaciona y retoma de manera casi intuitiva los conocimientos y la educación que obtuvo desde su más pequeña infancia. Los resultados de estas asociaciones entre la cultura original y la mestiza determinan la identidad individual de cada uno de los maestros-alumnos.

¹⁴³ Esta situación educativa es muy específica en las poblaciones donde predominan por mayoría los indígenas representantes de sus comunidades. Esto significa que se abre un abanico de posibilidades de definición de identidad como lo señalaba (Sulca, 1993) en su heteroclasificación y por lo tanto se tendría un acercamiento a la identidad desde la persona misma, de su familia, región o nación y últimamente con organismos internacionales donde la membresía requiere que sean de pueblos originarios.

A través de estas anécdotas podemos advertir que la contradicción complementaria es el mecanismo más importante para lograr explicar tanto el maestro-alumno como emisor, así también como receptor. Se ven concatenados en la estructura de su identidad. La negación constructiva es el aspecto más dinámico en esta relación. Esto significa que el maestro en su persona niega su mismidad para sumergirse de lleno en las convivencias comunitarias, en su quehacer académico profesional, que atiende a un compromiso político. Se da así la posibilidad de agregar a su persona a lo que le rodea y con los que conviven, especialmente sus alumnos como si fueran una sola realidad identitaria, compartiendo, conviviendo y construyendo sus relaciones educativas.

En la actualidad, existe también el maestro indígena que comprende a fondo ambas culturas, y se da cuenta de la necesidad de fortalecer la identidad de la cultura indígena porque la escuela misma, está acabando con ella. Y la desaparición de esta identidad, representa la pérdida de una cultura, que para la humanidad, equivaldría a la pérdida de una riqueza de conocimientos que contienen una cosmovisión completa de otra manera de vivir en nuestro planeta.

Este otro tipo de maestro indígena concibe la lengua como uno de los elementos fundamentales de la identidad, a través de la cual manifiesta sus experiencias, creencias, conocimientos y cosmovisión. Cuando desaparece una lengua, todo este bagaje cultural desaparece con ella como un sistema de conocimiento, probablemente de manera aislada se conserven algunos saberes, pero ya no eslabonados en un todo. La lengua materna más profundamente establece vínculos familiares y locales en el grupo donde quiera que este esté. Menciono, al respecto, el caso de los triquis en Baja California, en San Quintín, donde todos son de la misma etnia y han podido sobrevivir precisamente por cultivar la lengua materna en todos los ámbitos, ambientes, situaciones y eventos culturales que aseguran la permanencia del grupo, justificando así, a pesar de que no están en su lugar de origen.

La lengua indígena es muy importante porque no solamente es pilar cultural de la identidad, sino que establece la construcción permanente de las relaciones comunitarias y promueve la preservación y conservación de la permanencia y reproducción social. Según la Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas emitida en el 2003, indica en su art.2 que "Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional

con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.”

Los maestros-alumnos de la LEPEPMI, en teoría, conocen muy bien la importancia de la lengua materna como fortalecedora de la cultura indígena. Sin embargo, alrededor del 70% de ellos no la hablan y pocos se preocupan por hacerlo. Pero existen honrosas excepciones como el de Mtra. Azucena Lozanía. La maestra aprendió la lengua rarámuri platicando con sus alumnos a través de un traductor, un alumno que manejaba muy bien su lengua materna; pero a la vez dominaba medianamente, también el español, era su intérprete ante los compañeros. Esta estrategia además de permitir el aprendizaje de la lengua a la maestra, permitió también estimular en los niños el valor de su cultura a través de su propia lengua para persistir en cultivar y mantener su identidad.

Otro ejemplo de actualidad es la situación que se está dando con la nueva reforma educativa, en donde el maestro se preocupa porque no alcanza a comprender cómo hacerle para incluir en su programa procesos burocráticos y académicos. Y además incluir tecnología virtual imposible de llevar a cabo en pueblos tan alejados que no tienen luz eléctrica y las escuelas se encuentran en las más precarias condiciones físicas.

Los poco más de 500 años de resistencia cultural por parte de los grupos indígenas garantizan la simulación de un cambio de identidad, nos muestran que solo cambian los roles sociales y papeles de poder político. Que cada una de las personas y los grupos hacen lo necesario para que se dé realmente un cambio. Tan es así que se puede asegurar que en la interrelación indígena-mestizo no ha habido, y posiblemente ni habrá, una comunicación intercultural que asegure la reciprocidad y la bilateralidad en el contacto que se da en las relaciones humanas de espacios multiculturales.

La identidad oculta

Hago mención de estas actitudes, porque con la arrogancia de pretender saberlo todo, las instituciones gubernamentales que entran en relación con los indígenas con intenciones de “ayudarlos”, sin siquiera saber si requieren la ayuda o qué tipo de ayuda querrían, o en el peor de los casos simular que se hace el bien al intervenir con algún proyecto cultural sin realmente implicarse en el caso, sin internalizar al otro o lo más grave aún, sin siquiera darse cuenta que se está simulando, inician sus proyectos aunque pocas veces se concluyan por estas mismas razones.

En especial, por la imposición de proyectos y las faltas de respeto a las personas y los grupos culturales han existido fallas garrafales históricas. El caso de los jesuitas en el poblado de Sisoguichi, Chihuahua, es más que

demostrativo y frecuente en muchísimos pueblos de la Sierra Tarahumara. En los años cuarenta "convencieron" a los indígenas a que ya no hablaran su lengua y los educaron utilizando *la castilla*. Hoy necesitan recuperar su autonomía lingüística no sólo porque la iglesia cambió su política a partir del escenario zapatista del año 94, sino porque los tarahumaras de esa zona están despertando a su realidad cultural. No hay vuelta atrás. La lengua materna quedó profundamente erosionada.

Para Verdera (2013), estas relaciones unilaterales a lo que más pueden llegar es a un intercambio de favores con igual valor o de un trueque simultáneo de cosas y servicios, es una visión muy limitada porque considera a los seres humanos como entidades separadas que tan sólo se unen para realizar ciertos acuerdos racionales que tienen por finalidad alcanzar el bienestar de cada uno por separado.

La reciprocidad más que la bilateralidad ofrece una vía más adecuada para aproximarse al interlocutor. En ocasiones se utiliza todo como bilateralidad, pero no es lo mismo. La bilateralidad es lineal en el sentido lógico y ofrece una disposición de diálogo simple entre los interlocutores creando así un discurso de pregunta y respuesta o de opinión a opinión compartiendo sus puntos de vista y respetando la posición del otro. La reciprocidad en cambio es compleja y por esto la comunicación se vuelve dialógica en donde los participantes no solamente aceptan y respetan los dichos del otro sino contribuyen en un nivel más sofisticado de construcción, cambio y transformación que ellos mismos a través de la mediación no solamente de sus palabras sino de sus discursos culturales que tendrán como consecuencia la apertura de pensamiento, actitudes y emociones. En otras palabras, la lógica lineal y dualista pertenece a la posición epistemológica de causa y efecto y su acercamiento hacia la totalidad llega sólo a la suma de las partes, a diferencia el concepto de reciprocidad, es más dinámico y holístico y se ampara en la dialéctica comunicacional.

Esto nos lleva a considerar paradigmas globales u holísticos en donde la totalidad no es solamente la unión de las partes sino su funcionalidad como un escenario complejo, creativo y dinámico. En su estudio acerca de la comprensión de la cultura (Fernández, 2002) considera la comprensión holística como un nuevo paradigma, esto lo diferencia de otros autores que opinan que a través de la visión holística se logra la globalidad por la unión sintagmática de los diversos paradigmas, en consecuencia, la holística es más que un paradigma, es una visión o fenómeno filosófico y social que busca una cosmovisión basada en los preceptos del género humano. Al respecto, Touraine (2006) plantea que cuando se interactúa como un todo, no solamente se reconoce a la otra persona, sino

que también percibe sentimientos, así también como el ambiente y el contexto en donde se encuentra.

Al respecto, la lógica lineal sustenta al multiculturalismo, suma las partes de un todo pero jamás logra globalizar sus elementos, mientras que la dialéctica por naturaleza hace posible globalizarlos y esto nos asegura intervenir exitosamente de manera intercultural. Sin este tipo de lógica global no sería posible hacer política de la diferencia. Este postulado es aparentemente contradictorio bajo la visión dualista de la lógica lineal, pero en la visión dialéctica la lógica global logra hacer posible explicar esta aparente contradicción, que como se explicó anteriormente es diferente a la dinámica de ser contrarios en donde los opuestos y en este caso los interlocutores son complementarios.

Dialecticamente, la definición de concepto de identidad personal o colectiva se expresa simplemente desde la definición tautológica en donde A es igual A, soy lo que soy, pero desde una definición global se incluye lo otro aceptando lo que rodea al sujeto. Como plantea Ortega y Gasset (1943), "*Soy yo y mi circunstancia*". Esto remite a la necesidad de ampliar el concepto de identidad e incluir el contexto, las situaciones cotidianas y como dice la misma cita la estancia y lo que les rodea, por ejemplo el aspecto de vestimenta, lengua, espiritualidad, la cuestión jurídica y los demás aspectos que hacen posible realizar actividades económicas de sobrevivencia como podría ser sembrar, hacer artesanías, atender el turismo o últimamente aceptar como realidad inclusiva la migración con el fin trabajar.

También se menciona a Vigotsky hablar de su zona próxima de desarrollo en donde la persona interactúa en el contexto, construyéndose en este mismo y en este sentido la persona no es, sino constantemente se está haciendo la persona o el grupo no es, se está haciendo (Rodríguez, 2010). Esto significa que desde el punto de vista gramatical el autor remite a la transitividad en las acciones realizadas a diferencia del español en donde son de índole sustancial como por ejemplo cuando se dice "Juan es" o "Juan está".

Esta característica transitiva involucra una cosmovisión dinámica en constante construcción, donde no existen un principio y un fin, es por eso que todos los años se cumplen ciclos agrícolas, ceremonias y rituales que deben de ser atendidos para renovar el mundo y el cosmos en movimiento perpetuo.

El sustrato, paradigma o parámetro de la intervención, socio-animación o participación acción intercultural en las comunidades parte de este sentido global, esférico y holístico, dando por hecho y aceptando los escenarios contiguos, entornos culturales, naturales y sociales así también como experiencias situacionales de la convivencia. Así surge el paradigma

de globalización como el segundo pilar para explicar en este ensayo, la posición identitaria del maestro alumno de LEPEPMI ante su contexto social, ambiente, ámbito académico.

Es necesario no confundir el concepto de ‘contrarios’ con el de ‘contradicción dialéctica’. Los contrarios sólo son polos opuestos, su paradigma corresponde a una lógica lineal, pero al aplicar la contradicción dialéctica los dos se complementan y no sólo eso sino que en la unión de los dos se forma una tercera posibilidad. La pareja no pueden ser los dos por separado, la pareja son los dos más la experiencia surgida de su estar juntos. Un hijo es la expresión biológica de esa conjunción y es a la vez un elemento diferente de los padres. ¿Entonces como puede ser y no ser a la misma vez? ¿Entonces cómo se puede ser igual y diferente a la misma vez? Obvio que con la lógica lineal jamás se contestarían estas preguntas, pero sí con la lógica global, esférica, dialéctica.

Lo más interesante de esta posibilidad es que la diferencia arroja a la igualdad y viceversa. De hecho desde tiempos remotos de la civilización veda y china ya se planteaban que las fuerzas cósmicas en contradicción se identificaban entre sí ya que dentro de ellas contenían el elemento contrario. Por ejemplo, en el ámbito de género, bajo la lógica lineal no hay más que dos sujetos, el hombre y la mujer, independientes, aislados y muchas veces enfrentados, desde la perspectiva de la lógica global el hombre tiene un elemento femenino y viceversa¹⁴⁴.

Para ejemplificar lo anterior, el maestro y alumno se sitúan en iguales circunstancias si la actitud del primero permite y guía al alumno dando confianza de que exprese libremente lo que sabe o piense del tema escolar, creando un ambiente de autoestima del otro y siendo sensibles a la diferencia (Velasco, 2002). Al llevar a cabo la experiencia didáctica al final, los dos aprenden creando un estrato para futuros aprendizajes y experiencias emprendedoras. O sea, el descubrimiento de una nueva verdad. No una verdad "adquirida" como si el conocimiento fuera un bulto que llevamos. Sino una verdad que requiere de sus actores para manifestarse como un todo. La verdad es algo que se vive en el momento y que expresa nuestra vinculación con el todo. Atrás quedaría la verdad relativa o absoluta de cada caso (Peat, 1988).

¹⁴⁴ Esta situación educativa es muy específica en las poblaciones donde predominan por mayoría los indígenas representantes de sus comunidades. Esto significa que se abre un abanico de posibilidades de definición de identidad como lo señalaba (Sulca, 1993) en su heteroclasificación y por lo tanto se tendría un acercamiento a la identidad desde la persona misma, de su familia, región o nación y últimamente con organismos internacionales donde la membresía requiere que sean de pueblos originarios.

Esto es encontrar el justo medio de nuestras acciones. Malinowski, interpretando a Aristóteles, a pesar de su cosmovisión lineal presenta una dimensión dialéctica del actuar:

Ni la cobardía ni osadía estúpida, más bien tener el valor (valentía) de actuar; ni el apocamiento ni la desvergüenza, más bien la modestia; ni la envidia ni la malicia más bien la indignación; ni la ambición ni la pereza más bien la aspiración (Malinowski, 1945).

De igual forma, los grupos humanos se relacionan interculturalmente. Cuando de dos o más expresiones culturales se forma una nueva posibilidad, una expresión única creada a partir de esa relación.

Sin caer en una olla multicultural ecléctica, esto es, sumar expresiones, relaciones, encuentros o vivencias de cara a cara, se conforma una realidad emergente multilateral a través de la globalización democrática, con ética global y responsabilidad planetaria (Küng, 2008). Después del concepto de reciprocidad entre los sujetos comunicantes se determina el contexto real en donde se pudiera intervenir interculturalmente.

Lo más difícil para intervenir en una vivencia intercultural es determinar el tipo de suelo de la realidad en donde va a aterrizar. Es un hecho que los procesos sistémicos para la intervención intercultural requieren de un ambiente de consenso democrático, probabilidades reales para su realización, y más que nada una implicación auténtica y no simulada por parte de sus actores. O todos o nadie. Realmente con el mundo social y político que se ha creado difícilmente se lograría una experiencia intercultural, a causa de la corrupción, destrucción y violencia establecida ya como una estructura social. Entonces: ¿Qué características debe tener el contexto social y cultural del maestro de una sociedad para enriquecer la identidad intercultural?

Ante esta situación H. Muñoz (1998) invita a re-imaginar el Estado Nacional, y a la misma vez redefinir lo étnico y lo global. Aplicar pues los valores éticos presentados anteriormente también a las organizaciones e instituciones sociales, ya que el primer acercamiento hacia los valores culturales son las normas, asegura C. Fierro (*Citado en: Diplomado 2008, s/d*) quien las divide en normas: concretas y abstractas, las primeras se expresan como guías generales y las segundas son más apegadas a las tradiciones y costumbres de los Pueblos o Etnias.

Usualmente los valores se presentan como temas ramplones desligados de toda realidad práctica: amistad, armonía, paz y felicidad, en banderines sondeados por el viento en una tarde de desfile o en alguna actividad escolar para recabar fondos económicos. O para celebrar el día del amor, de las madrecitas o de los difuntos.

En otras ocasiones, se manifiestan con más sinceridad y convicción por partidos políticos u organizaciones no gubernamentales: no a la tala de árboles, alto a la masacre de mujeres en Juárez, impunidad de los políticos corruptos y rateros, defensa a los indígenas y adultos mayores, no hay nada que argumentar solo que la expresión política, artística o religiosa está encaminada a una minoría según los adeptos que se les arrimen los cuales ya de ante mano están convencidos. Son tendencias predeterminadas como sectas religiosas. De hecho, la gente involucrada en ellas lo primero que hace investigar que tan feligrés es uno de sus creencias y si realmente "trae uno su bandera". Dado que el paradigma globalizador de la identidad como cualidad cultural requiere de tomar en cuenta la diversidad social étnica, se debe valorizar y visualizar como las acciones afectan, influyen o implica a toda la sociedad y no a una minoría. ¿Dónde empieza y dónde termina la frontera de mi radio de acción al suponer un valor?

Fernando Vilchez (2006, citado en: Diplomado 2008, s/d) aclara la manera de proceder al respecto incluyendo la dicotomía subjetividad-objetividad en relación con los valores. Los valores no son objetivos no son cosas, ni tampoco subjetivos no son tendencias o inclinaciones del pensamiento; es más, no existen los valores en lo abstracto. *No existen valores sino más bien acciones con valores*, lo interesante de este planteamiento es que la persona al agregarse a un partido, escuela, asociación o iglesia; debe de no confundir su elección o preferencia por talo cual acción. Las preferencias se hacen sin querer, sea por lo atractivo del movimiento o porque es moda como lo que está sucediendo con el tema de género (Rawls, 2006; citado en: Diplomado 2008, s/d).

Hasta ahora, se trata de una propuesta que ayuda a abordar las entrevistas realizadas a los maestros alumnos de LEPEPMI y tomar en cuenta que ellos al elegir una respuesta, siendo indígenas, responden desde su cosmovisión holística y no tanto personal como se hace en español. En consecuencia, no se hacen preguntas cerradas o cuestionamientos inmediatos que requieren de una respuesta ya que al acercarse se toma en cuenta que están contestando en relación con su grupo escolar, comunitario y colectivo. Por esta razón, se plantean a continuación algunas de las características que se pueden tomar al contestar, opinar o explicar algo.

Aunque hay cientos de modelos para llevar a cabo una decisión, un interesante listado de indicadores es el que Scheler (citado en Diplomado 2008, s/d) presenta:

- a) Durabilidad, por ejemplo: ¿qué duración tendrá la acción al elegir? se ve claramente la respuesta que es útil solo para satisfacer al entrevistador.

b) Divisibilidad, algunas experiencias no se pueden valorar por su cantidad. Ose compromete de lleno o mejor no se hace. Algunas personas que han ido a la sierra Tarahumara con toda la conciencia implicada, con un sentimiento profundo de las injusticias de los narcotraficantes, caciques o políticos corruptos; llegan a las comunidades y se involucran denunciando, consiguiendo enseres de todo tipo, reclamando justicia ante todas las autoridades posibles y en un determinado momento deciden regresar a la ciudad o se tienen que retirar por no observar globalmente la problemática y peligrar con su propia vida; dejando atrás muchas veces las comunidades divididas por la problemática o abandonados los autóctonos del lugar sin ninguna protección, muchas veces los resultados son trágicos. Muchas instancias institucionales inician programas y los abandonan por finalizar un sexenio, o por el cambio de políticos que no dan seguimiento a los mismos.

c) Fundación: Todas aquellas acciones que resultan originarias de otras y al final las secundarias se vuelven más importantes. El ejemplo de Programa Progresá puede ser más ilustrativo. Se ayuda económicamente a los campesinos para cuidar y fortalecer su solar agrícola y al último se usa el dinero para embriagarse. El triste caso de dónde va a parar el dinero de las becas para los niños cuando el padre de familia es alcohólico y lo utiliza para este fin.

d) Profundidad. Se confunde la satisfacción de involucrarse con acciones culturales con el placer de hacerlas. O sea el criterio subjetivista de ¿cómo me siento? impera muchas veces, en vez de valorar la realización en general con sus puntos buenos y malos. La satisfacción debe expresarse en términos del cumplimiento de nuestros objetivos, y metas. Esto es la factibilidad de que las acciones realizadas lleguen a buen término para favorecer el bien común.

e) Reversibilidad. Depende el valor de las consecuencias de cada elección. Aunque este principio se usa en el utilitarismo de J. Bentham 2006, una tendencia altamente relativista y subjetiva; "haz a los demás lo que te gustaría que hicieran contigo" debe considerarse al menos conjuntada con la máxima universal Kantiana de "actúa en todo momento como si la máxima de su conducta pudiera convertirse en principio de legislación universal" o "norma global".

Otro de los modelos que ilustra la metodología al llevar a cabo en las elecciones que pudieran hacerse ya no tanto personalmente como las de Scheler sino colectivamente; toda la negociación realizada por la me-

diadora Dolores González, en la mesa de diálogo de catedral entre gobierno y los zapatistas en el Estado de Chiapas. Las consideraciones sobre la naturaleza de la problemática, sus causas, actores, agenda, contenido, espacio, método, asesores, contenidos, objetivos, procedimientos, concesiones, intereses, criterios, modelo, reglas de conciliación y actitudes, se llevaron a cabo en frente de otras instituciones internacionales que dejaron un sesgo de globalidad dejando ver las dificultades de la sapiencia de la ciencia de la conciliación, que ha experimentado un desarrollo sin precedentes, como pilar de las relaciones interculturales en cualquier campo de interacción y sector de la sociedad.

Se piensa en lo global como un mapa conceptual, como contradicción complementaria o como contexto social incluyente, que se encamina hacia la diversidad como eje particular de la expresión de esa globalización. La tarea que queda por hacer es utilizar estas variadas formas de decisión para comprender las opiniones del maestro-alumno de LEPEPMI cuando presenta sus experiencias didácticas y académicas. En este sentido (Sulca, 1993), se asocia lo global en términos de la diversidad y la inclusión multidimensional cuando el autor se refiere a la heteroidentidad en donde la persona bajo diferentes situaciones logra adaptarse pragmáticamente en conducta, pensamiento y afectividad.

En relación con la diversidad identitaria es muy común que los mismos indígenas asuman posiciones sociales aculturizadas tratando de pasar por mestizos, como lo menciona (Arias, 1993) quien recomienda tener cuidado en los procesos educativos endoétnicos con los padres de familia, tíos y abuelos al diferenciar la identidad auténtica y autónoma de su comunidad. Es posible diferenciar la identidad culturalizada que se menciona en este trabajo y la aculturizada en donde el mismo indígena hace prestaciones culturales pensando en que ya es diferente y adquiere una nueva dimensión que, según Bonfil (1994) en su teoría de control cultural, son enajenantes o alienantes ese tipo de adquisiciones culturales sin que la misma persona se dé cuenta.

Con el tiempo transcurrido, la relación *blancos-indígenas* por más de 500 años, se ha comprobado la perseverancia de su más íntima identidad independientemente de las interferencias, a través de la resistencia indígena. Esto significa que la permanencia real de la identidad es diferente a la identidad prestada culturalmente.

La problemática que subyace en la identidad autóctona se relaciona con la transmisión de conocimientos de una generación a otra en una sociedad ágrafa que reproduce su sabiduría y conocimientos prácticos de una manera oral. Por consiguiente, es lógico pensar que los antecedentes o el

origen de lo que dio como resultado la identidad del momento vivido se ha ocultado promoviendo una exteriorización de la misma identidad.

El maestro-alumno indígena al arribar a una institución como la UPN oculta su identidad propia y se apropia de otros elementos que aprende a través de los autores y los enfoques teóricos de la LEPEPMI. Hace uso de las estrategias pedagógicas en su propia comunidad y aula promoviendo así otra identidad agregada.

Estas manifestaciones culturales son muy comunes en las poblaciones indígenas, cuando llegan, por ejemplo, licenciados, antropólogos y turistas, a querer cambiarlos, según intereses de trabajo, de investigación o de ayuda social para luego encontrar que los mismos indígenas adquieren fácilmente nuevas pautas culturales imitando a estos visitantes.

En este fenómeno es interesante ver cómo las personas en la comunidad apropiadas ya de un sinfín de palabras conductas y emociones aspiran a que ellos o sus hijos sean *modernizados*. Al respecto, Boege (1988) plantea que el intercambio económico y las prácticas de participación en la producción misma establecen características aditivas a la cultura anfitriona, o sea, al grupo étnico. Esta situación se ve reflejada hasta en los mismos niños en la escuela. En específico en la comunidad de San Ignacio Arareco, cuando se presentan personajes de afuera queriendo hacer investigación u ofrecer ayuda, ellos mismos se ofrecen como confidentes en preguntas de investigación o animadores socioculturales, porque ya saben las respuestas de las preguntas que ellos les plantean o las actividades que son de interés de realizar por estos visitantes.

Esta práctica de intercambio cultural no hace más que confirmar que la comunicación multicultural en este sentido se vuelve asimétrica, ya que la población indígena no se beneficia a largo plazo. Invariablemente, las dádivas asistencialistas en corto tiempo se desvanecen.

El caso trascendental de la ayuda que se les dio a mujeres indígenas en la comunidad de Cuiteco, Municipio de Urique, es una buena evidencia. Las mujeres golpeadas y rentadas por parte de sus esposos a otros hombres de la misma comunidad hicieron que llamara la atención a un grupo interesado en solucionar dicha problemática. Inmediatamente organizaron reuniones con las mujeres afectadas del pueblo indicándoles cuáles eran sus derechos, sus prerrogativas y posibles demandas ante instancias judiciales correspondientes para el caso. En el trascurso de tres meses se llevaron a cabo cursos y programas de socio animación e inclusive intentos de negociación y mediación entre los hombres y las mujeres para que esto cesara. Al cabo de estas intervenciones, el grupo en defensa de la mujer se retiró dejando, según su objetivo, solucionado el problema. No

pasaron más de otros tres meses cuando los hombres volvieran las mismas conductas previas y las mujeres resignándose a su destino anterior.

En estas dos comunidades señaladas se observan casos de shock cultural o violencia multicultural. Hay muchas más categorías con diferentes disposiciones culturales en donde también han recibido visitantes o aceptado ayuda en programas gubernamentales o eclesiásticos, educativos o de organizaciones no gubernamentales. No han podido estos programas o ayudas destruir la identidad autóctona que quizás se argumente por parte de los no indígenas que se ha erosionado su cosmovisión por no aceptar las sugerencias culturales siempre presentes en los programas de higiene, educación, reforestación y medicina.

El planteamiento de esta pseudo-identidad se extiende a otras variantes territoriales de la Sierra Tarahumara con características muy propias de la multiculturalidad serrana. Las comunidades muy cercanas a los pueblos de los mestizos o cerca de ellos, todas aquellas evangelizadas o convertidas al movimiento cristiano actual o las que sufren intensa violencia por parte del narcotráfico, también aquellas alejadas del hombre blanco y sus influencias al querer cambiar a los pueblos originales. El conflicto cultural creado no ha mermado la identidad atávica en sus más íntimas manifestaciones, pero sí ha cambiado la organización comunitaria; los usos y costumbres han sido erosionados.

El uso de la lengua y la vestimenta así también como las relaciones familiares y comunitarias definitivamente han cambiado exteriormente, pero las personas en su interior preservan sin saberlo pautas culturales milenarias que han sido dejadas intactas quizá por el fenómeno de la oralidad histórica cuya consistencia se ha resguardado en un inconsciente colectivo que se resguarda implícitamente no solamente en el lenguaje sino en las acciones, conductas y emociones (Hall, 2003). En el ámbito didáctico esta situación se hace presente en el currículo oculto que todos los maestros deben de tomar en cuenta para completar la comunicación íntegra de un interlocutor haciendo posible completar el mensaje recíproco en donde el receptor se toma en cuenta desde sus íntimas posibilidades, discursos y sentimientos.

Esto fácilmente lleva a pensar que no se ha presentado una verdadera comunicación entre el mestizo y el indígena puesto que el mismo nativo no explica cuál es su dimensión milenaria.

En el cuestionamiento que se les hizo a los alumnos de LEPEPMI en relación a su identidad y cómo hubiera sido posible un cambio en ella por sus estudios se encontraron experiencias reveladoras que indican que no cambiaron intrínsecamente pero si manifestaron exteriormente opciones culturales dentro de su profesión como maestros. Empero aquí lo que

interesa es rescatar esa identidad oculta. Todos aquellos rasgos milenarios que obviamente se han olvidado, pero eso no significa que no esté, sino que están ocultos (Hall, *idem*).

En una de las entrevistas uno de los maestros comentó que, de haber imaginado los conocimientos que adquiriría en la licenciatura y lo que aprendería después, no habría hecho el esfuerzo de estudiar en la universidad. Se refería a la situación de explotación y pobreza en que ha vivido su pueblo. No advirtió los contrastes con la situación actual hasta que tuvo acceso a la información a través de las lecturas y clases de la LEPE-PMI. A raíz de esta experiencia, tomó conciencia de su identidad, en cuanto a la economía, posición social y supervivencia del mestizo sobre el indígena. Concluyó que lo inculcado por sus padres, sus maestros y amigos era aspirar a ser como el blanco.

Otra experiencia que vinculo con la identidad oculta o culturalizada fue la visita a un curandero de una región apartada de todo poblado mestizo. Este no hablaba español, se auxiliaba de un intérprete para comunicarse y al expresar su punto de vista siempre se refería solamente a lo que le rodeaba. Me pareció sorpresivo que no tuviera noción sobre qué era México y que el planeta era redondo. La impresión que dejó esta visita es que la identidad remite a lo más próximo e inmediato culturalmente. Pero a la hora de hablar acerca de sus terapias, hierbas y tratamientos curativos era un gran erudito.

En otros contextos culturales, la migración ha demostrado que los grupos indígenas al cambiar su territorio no pierden su verdadera identidad, que demuestran adquisiciones aparentemente aceptadas y que se pueden manifestar explícitamente. Durante un intercambio cultural en 2013 en el Estado de Baja California, constatamos que el grupo de Triquis inmigrados en San Quintín han permanecido unidos y su cultura sigue respetando su origen milenario, a pesar de que más de tres mil kilómetros los separa de su territorio ancestral.

También en los maestros-alumnos de Universidad Pedagógica Nacional, plantel de Creel, se observa una dimensión intrínseca en cuanto a su identidad oculta que se deja ver con la simple y sencilla respuesta a preguntas que se le hacen no solo en clase sino platicando o al encontrarse con ellos en alguna ceremonia. Contestan de acuerdo a la codificación aprendida en sus estudios y por influencias de los medios de comunicación o películas que han visto. No se abre ante la posibilidad de expresarse libremente como indígena desde su cosmovisión originaria. A modo de ejemplo, menciono al profesor Luis Bustillos, quien trabaja en su comunidad de San José de Guacaibo. Con fines de evaluación de la Licenciatura, se hicieron observaciones que constataron el uso de palabras y conceptos,

propios de la formación universitaria con los niños. Al preguntarle por las razones de su léxico, respondió que no quería cambiar lo aprendido en la UPN, que le había costado trabajo, que los niños aprenderían ese vocabulario y así ya no batallarían cuando estudiaran en el nivel profesional.

En otra comunidad, Churo, Municipio de Urique, el maestro Melquiades Qubesare destacó la codificación errónea del mismo sistema educativo que plantea una concepción sobre la formación de los niños, en lo que respecta al desarrollo pleno del aprendizaje infantil. Este maestro organizaba a los niños en el patio escolar cada treinta minutos para formarlos en línea y marchar alrededor de la cancha por cinco minutos.

Para comprender este tipo de relación comunicativa nos apoyamos en Jakobson (1973), en su teoría de los interlocutores recíprocos donde establece que este tipo de situaciones, como las mencionadas, en las fases de codificación y decodificación de un mensaje, el emisor no toma en cuenta el discurso cultural y lingüístico del receptor, quien no va a comprender el mensaje en sus propios términos sino en los términos del emisor. Es muy común en los raramuris cimarrones (no bautizados), por ejemplo, que no reconozcan la lógica de la lengua castellana y que repitan alguna pregunta de la misma forma como se las formula. Por ejemplo, a la pregunta *¿cómo te llamas?*, responde: *‘Cómo te llamas Antonio’*. Esta dinámica de no codificación apropiada resulta en una total desventaja para desarrollar la comunicación, mediante retroalimentación codificada y decodificada en términos dialógicos¹⁴⁵.

Para los fines de la transmisión de conocimiento étnico en las comunidades indígenas y su incorporación al mundo escolar, Bonfil (1993) señala la necesidad de traducir antropológicamente los escenarios comunitarios y adaptarlos a estrategias pedagógicas para cumplir con el programa de LEPEPMI. Desgraciadamente, el estudiante de UPN ya viene preparado desde pequeño a un discurso impuesto por el sistema educativo, por la misma influencia de maestros no indígenas y los horarios escolares que separan definitivamente al niño de sus quehaceres comunitarios.

La Universidad Pedagógica Nacional en su proyecto de licenciatura adecuada al medio indígena precisa esta idea:

¹⁴⁵ Esta situación educativa es muy específica en las poblaciones donde predominan por mayoría los indígenas representantes de sus comunidades. Esto significa que se abre un abanico de posibilidades de definición de identidad como lo señalaba (Sulca, 1993) en su heteroclasificación y por lo tanto se tendría un acercamiento a la identidad desde la persona misma, de su familia, región o nación y últimamente con organismos internacionales donde la membresía requiere que sean de pueblos originarios.

Para elevar la calidad de los servicios educativos a través de la superación académica del personal docente se pretende garantizar el desarrollo de las prácticas profesionales más acordes con las exigencias de desarrollo que el país requiere. (Pág. 3)

También en el diseño curricular de UPNECH de la Licenciatura en Educación Indígena menciona como fundamento el Art. 46° de la Ley de Educación del Estado de Chihuahua donde “establece que las autoridades educativas estatales elaborarán planes, programas y libros que respondan a las opiniones de las diferentes etnias del estado” (UPNECH, 2013) .

Estas dos situaciones no reflejan un enfoque superficial desde la atención educativa, ya que la primera pone como requisito que se cumplan las políticas nacionales, cuando de hecho los pueblos indígenas son naciones históricas sin reconocimiento como tales. La segunda situación confunde las opiniones subjetivas e individuales para construir la compleja y objetiva realización de un programa curricular. Esto sucedió con la LEPEPMI ya que se tomó en cuenta toda la política indigenista desde el centro del país, imposibilitando adecuar los contenidos de los programas a las regiones culturales específicas de los maestros-alumnos.

Nuestras observaciones mostraron que los contenidos temáticos enseñados correspondían muy parcialmente a lo establecido por la UPN en su diseño curricular. Los maestros critican los métodos, estrategias pedagógicas y prácticas docentes para adecuarlas al medio donde trabajan; pero se trata más bien de tendencias personales que se aplican en sus planeaciones de clase. Un ejemplo al respecto. Una maestra diseñaba dos planeaciones, para cumplir con la responsabilidad institucional y lo que verdaderamente podía y quería hacer en su aula, según su muy particular y necesaria satisfacción personal.

En una ocasión se estudiaban los pronombres posesivos y todos los maestros mestizos sin ningún problema expresaban enunciados de ese tipo, por ejemplo: *mi troca, mi casa*, etc. En cambio, los maestros indígenas de esa misma asignatura enunciaban categorías que se referían a sí mismos en donde uno de ellos simplemente dijo ‘mi’. Esto llamó la atención ya que mientras que los mestizos encontraban el objeto de su posesión en algo externo, el maestro indígena interiorizó su respuesta al explicar que realmente lo único que tenía era a sí mismo. Casos como este dan una clara distinción entre la identidad propia a la identidad apropiada. La primera siendo un reflejo natural de la calidad de auto-observación mientras que la segunda delimita la posesión en algo diferente a su mismo ser.

La implicación de esto es que en la escuela la identidad tiende a situarse dentro de los parámetros institucionales en donde su lengua, al me-

nos en la parte norte de México, no es utilizada como medio de aprendizaje en la UPN. Caso diferente a los estados de Oaxaca, Chiapas y Yucatán, en donde se imparten clases en la lengua de su comunidad¹⁴⁶.

En una experiencia reciente en Creel, durante el Primer Encuentro Interinstitucional Académico, se manifestó una propuesta por parte de un grupo que participó en una mesa panel sobre el tema de desarrollo a través del cual la interculturalidad o multiculturalidad quedó íntimamente relacionada con la identidad: cada uno de los participantes expresó de una manera muy particular e individual su concepto de desarrollo dejando claro su muy particular identidad en relación con los grupos indígenas; para unos el desarrollo era turístico, arqueológico o de derechos humanos, no teniendo una idea global comprensivo de un grupo comunitario indígena, excepto el único indígena de la mesa panel que respondió que él consideraba el desarrollo no tanto para solicitar o demandar servicios o peticiones, sino como un beneficio de toda su comunidad, el crecimiento de la comunidad, de sus hijos, para lograr lo que *Onoriame* (Dios) tuviera para él y su gente.

La identidad entonces se puede nutrir de tres pilares básicos: la *permanencia*, la *pertinencia* y *pertenencia* a un grupo, conceptos que ayudan a construir un concepto didáctico de la misma. En el caso del panelista citado se utilizan las tres vertientes señaladas, mientras que las otras posiciones carecían de pertinencia porque solamente se interesaban en un solo aspecto de la vida comunitaria y es muy importante considerar estos tres aspectos mencionados para lograr la experiencia global de un ser humano en su convivencia con los demás, con la naturaleza, sus antepasados y sus dioses.

En las estructuras sociales se elimina a la persona:

...el sistema nacional forma individuos que tienden siempre a la satisfacción particular de intereses mas no de grupo así el espíritu competitivo le impedirá al educando ayudar, cooperar o sacrificar ventajas personales que puedan beneficiar en alguna forma a sus condiscípulos... y se colocaría en situación desventajosa para salir del conjunto en el que actúa (Pozas, 1980).

¹⁴⁶ Esta situación educativa es muy específica en las poblaciones donde predominan por mayoría los indígenas representantes de sus comunidades. Esto significa que se abre un abanico de posibilidades de definición de identidad como lo señalaba (Sulca, 1993) en su heteroclasificación y por lo tanto se tendría un acercamiento a la identidad desde la persona misma, de su familia, región o nación y últimamente con organismos internacionales donde la membresía requiere que sean de pueblos originarios.

Es así como las estructuras sociales aplastan, determinan, violentan y construyen una identidad negada, en la que la persona se oculta como una forma de resistencia o simplemente de sobrevivir. Es muy común en los indígenas. El maestro-alumno y la identidad indígena guardan silencio o no revelan rasgos que lo identificarían como indígena por temor a las consecuencias, en las que el carácter de ladino o convertido en mestizo hace de él un sujeto alienado.

Es muy común, especialmente en la carrera directiva, en el acceso a direcciones y subdirecciones en el sistema educativo indígena, que los mismos maestros compiten ferozmente con sus pares para lograr dichos puestos dentro del servicio educativo de la UPN, para así participar en la movilidad estructural de un sistema institucional, olvidando su verdadera identidad y la pertenencia a su grupo.

Esta negación de la identidad convierte al sujeto en una persona aislada, desinteresada por sus propios e históricos usos y costumbres o de utilizar su identidad étnica para sacar provecho también en proyectos gubernamentales, en los cuales se vuelve un mero trámite burocrático, atracción turística y folklórica o, en el peor de los casos, factor de mediación de partidos políticos, dejando a la deriva la suerte de los grupos indígenas.

Este trabajo busca, finalmente, responder dónde, cómo, con quién, para qué y por qué la identidad indígena es tan difícil de definir: si es oculta, explícita o funcional o provechosa para intereses particulares con la consecuente desaparición del fenómeno de estudio del mismo.

Conclusiones

El gran desafío para la educación indígena escolar, tanto para las instituciones como para los usuarios en todos los niveles educativos, es construir las condiciones necesarias para la que la identidad indígena no desaparezca; porque se dispersa una cultura dentro de la diversidad cultural planetaria que nos podría dotar de conocimientos, hasta para la misma sobrevivencia psicológica, económica, política y ecológica, entre otras. Al contrario, ante el riesgo de promover la desaparición de estas culturas, como lo ha venido haciendo la educación, quizá sin proponérselo, debemos reforzar y apoyar a que esta identidad reencuentre sus espacios y formas de desarrollo.

Si la identidad se define por la pertenencia a un grupo comunitario arraigado en su historia, sostenido por el uso simétrico de la lengua, en donde los interlocutores o agentes sociales están y son parte de un proceso de reciprocidad intercultural, está muy lejano el día en que las institu-

ciones educativas desde, para y con los indígenas establezcan las condiciones justas para desarrollar un modelo interdisciplinario, de atención incondicional que favorezca al desarrollo identitario de los grupos indígenas que habitan la Sierra Tarahumara. Si la identidad es lo que hace que una persona y comunidad permanezcan y perseveren es indispensable reconocer la diversidad como fuente de potencialidad en la realización ulterior de sus verdaderas metas.

La UPN indiscutiblemente ha permeado las vidas de los habitantes de la Sierra Tarahumara, indígenas y no indígenas y sus alumnos han pasado por sus aulas en muy variadas y excepcionales situaciones culturales.

Mientras que unos, muy pocos han podido conciliar los paradigmas endogámicos entre educación y cultura, entre escuela y comunidad, han sido la mayoría que por el gran cúmulo de conocimientos, autores y enfoques ha invadido al maestro-alumno dejando que su identidad, transite hacia la sombra, es decir, hacia la identidad oculta. Si el maestro-alumno logra aunar los problemas comunitarios y después encontrar los teóricos o los métodos para abordarlos. Sería una adecuación más justa de aprovechamiento escolar y solución de conflictos multiculturales.

Es muy importante entonces considerar la inmediata solución al desplazamiento lingüístico que ha erosionado profundamente la identidad indígena. Entonces es necesario que la identidad indígena se refuerce a través de la lengua para expresar las situaciones concretas y ámbitos sociales que hacen posible la expresión de la identidad indígena y no se oculte entre los efectos estructurales de las instituciones educativas.

Hay que destacar que la endoeducación, o sea, la tradición de los grupos indígenas de enseñar a sus niños su cultura, asegura la identidad nativa. Por tanto, desde ahí debe partir la educación escolar, rompiendo prácticas de separación entre escuela y comunidad.

Además, la identidad oculta debe surgir de las ceremonias y rituales donde los curanderos y ancianos sabios, saben realmente cuál es esa identidad histórica. No todo mundo tiene acceso a esta identidad, no solo porque la misma sociedad rarámuri es ágrafa (no hay antecedentes escritos antiguos o recientes sobre la cosmovisión y la visión originaria de tiempos remotos). Hay que reconocer que existen relatos, leyendas y ahora publicaciones en las que se dejan ver atisbos de esa multidimensional categoría. Sin embargo, los rarámuris, estos pueblos indios del norte de México aún viven y se puede tener un trato directo con ellos con fines interculturales.

Es necesario conocer que la identidad tarahumara marca fuertemente la diferencia entre el hombre y la mujer, son muchos los fundamentos que sostienen esta diferencia. Este análisis significa dejar de lado nuestras ideas para empezar, porque solo así lograremos considerar que el otro

nos puede mostrar algo nuevo que existe en una realidad milenaria. Estas diferencias llegan al grado que hasta en los rituales funerarios la mujer tiene cuatro almas y el hombre tres y que por lo tanto se deben de hacer *tesguinadas*, ceremonias, con el mismo número de celebraciones cada año según su género, descubrir el porqué de esto nos lleva a teorías que relacionan, al hombre y el infinito, ¿No es importante entonces darnos la oportunidad de abrir otros horizontes? ¿O al menos interesante?

La identidad tiene no solo un eje vertical en el ser indígena, sino también una horizontalidad, existe una integración entre hombre y animales, entre mundo animal y entorno, íntimamente ligados, como sucede en ámbitos de ceremonias tales como *la raspa*, sustentada en la imaginación y visualización de la percepción psíquica, sobre la cual los indígenas han hecho toda una narrativa que se transmite de generación en generación.

La dimensión de visualización e interpretación espiritual definitivamente es parte del mundo creativo e imaginativo del indio en sus más profundas e inconscientes experiencias conjuntando: sueños, predicciones, avatares y un sinnúmero de relaciones que para el mestizo es sólo irreal, pero para los grupos indígenas estos son la verdadera realidad y hacen parte de su identidad oculta.

Así, concluimos de una manera abierta sin llegar a una definición de lo que es la identidad indígena; pero sí mostrando que no existe, como el mestizo conceptualiza solo una identidad, con un nombre, una credencial, un acta de nacimiento, una genealogía familiar o colectiva. La identidad indígena va más allá del raciocinio mestizo, de sus esquemas sociales y culturales, se oculta en el fondo de ser de cada uno de sus integrantes y de la historia sin tiempo de la comunidad a la que pertenecen.

A modo de propuesta final de mi trabajo, cito a Ma. Elena Orozco, en su libro *Tarahumara, Una Antigua Sociedad Futura* (2006), para establecer algunas reflexiones acerca de la existencia de la cultura tarahumara, a la que debiéramos tener acceso voluntario para aprender nuevos conocimientos en todos los ámbitos culturales:

Me parece que existe un terrible destino entre la moderna civilización y la cultura tarahumara. Hemos tomado el camino opuesto al que deberíamos seguir para conocer esta cultura, que es una parte olvidada en la historia de la humanidad.

Nos hemos convertido en sus tiranos, cuando tendríamos que ser sus aprendices. En vez de destruirlos con toda nuestra ciencia, debiéramos al contrario, recurrir a ellos para perfeccionarnos; pero acostumbrados a no utilizar en nuestro trato más que fuerza y violencia, creímos por estos medios sorprenderlos y penetrar en sus obras secretas; ¿pero qué hemos encontrado? Residuos privados de la vida que los sostiene. Multiplicidad y

diferencias que nos alejan cada vez más de ellos, siendo que su naturaleza es sencilla, constante e invariable, y en ella está cimentada la antigua sociedad tarahumara que sobrevive en la actual crisis mundial, brindándonos la clave para la existencia de una sociedad futura.

Referencias bibliográficas

- Arias, J. (1993). Será mejor que nos hagamos ladinos, en Organización Universitaria Interamericana (OUI), El Colegio de las Américas (COLAM) & Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI) & Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUAED/UNAM) (2008). Diplomado de actualización profesional 'Creación de Ambientes Interculturales en Contextos Educativos Multiculturales', modalidad virtual, Noviembre 10 de 2008 a febrero 13, 2009.
- Boege, E. (1988). *Los mazatecos ante la nación*. México: Siglo XXI.
- Bonfil, G. (2003). Pensar nuestra cultura, en *Antología sobre cultura popular e indígena*. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción Primera Etapa. México: Conaculta, 117-137.
- Bonfil, G. (1994). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, en: Universidad Pedagógica Nacional, *Identidad étnica y educación indígena*, antología básica. México: SEP/UPN, 242-270.
- Congreso de la unión (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México: Presidencia de la República.
- Fernández, M. C. (2002). *Acercamiento a una comprensión holística e Integral de la cultura*. Universidad Central de Venezuela, 1-12.
- Hall, Edward. (2003). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hernández, Verónica. H. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Revista de pedagogía*, 73-84.
- Jakobson, R. (2000). Las seis funciones de la comunicación, En: Universidad Pedagógica Nacional, La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria. México: UPN, 33-35.
- Jackson, J.e. & Warren, K.B. (2005). Indigenous movements in Latin America, 1992-2004, *Annual Review of Anthropology*, 549-573.
- Küng, H. (2008). *La ética mundial entendida desde el cristianismo. Posiciones, experiencias, impulsos*. Madrid: Trotta.
- Malinowski, B. (1945). *The Dynamics of Culture Change*.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, N° 7, 69-84.

- Muñoz Cruz, Héctor (1998). 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, en *Revista Iberoamericana de Educación* 17: educación, lenguas, cultura, 31-50.
- Organización Universitaria Interamericana (OUI), El Colegio de las Américas (COLAM) & Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI) & Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUAED/UNAM) (2008). Diplomado de actualización profesional 'Creación de Ambientes Interculturales en Contextos Educativos Multiculturales', modalidad virtual, Noviembre 10 de 2008 a febrero 13, 2009.
- Orozco, M. Elena (2006). *Tarahumara. Una antigua sociedad futura*. México: Secretaría de Desarrollo Comercial y Turístico: Instituto Chihuahuense de la Cultura
- Ortega y gasset (1943). *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, Madrid, vol. I:13. <http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/filosofia/mapa/36joseor.html>. Consultado 22 de junio de 2016.
- Peat, D. (1988). *Artificial Intelligence*. New York: Baen.
- Pozas, R. (1980). *Los indios en las clases sociales en México*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, A. (2010). *Gramática Tarahumara*. Juárez, Mexico: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Sánchez, G. & López, M. (2008). Ansiedad y modos de aculturación, en: *Apuntes de Psicología* 2008, Vol. 26, N°3, 399-410.
- Stavenhagen, R. (1984). "Notas sobre la cuestión étnica". *Estudios sociológicos*, Vol. II, N°4, 135-167.
- Sulca, E. (1993). Notas para una aproximación a la teoría de la identidad. Mecanograma. Unidad UPN 07-A, Tuxtla Gutiérrez, Subsede San Cristóbal de las Casas.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, 255-278.
- UPNECH (mayo de 2013). Diseño curricular. Licenciatura en Educación Indígena. Chihuahua, Chihuahua, México: UPNECH. Ms.
- Velasco, E. (2002). Teoría: El concepto de identidad. *Dossier pedagógico Vivre ensemble autrement*, 1-6.
- Verdera, V. V. (2013). Martín Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 143-158.
- Volpi, j. (2011). *Leer la mente*. México: Alfaguara.

PRESENCIA DE TEMAS CLAVE EN NOTICIAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

LUIS ARTURO ÁVILA MELÉNDEZ
Instituto Politécnico Nacional, México.

**KARLA ESTEFANÍA TOBÓN CERVANTES Y
GABRIELA VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ**
Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán
de Ocampo, México.¹⁴⁷

Introducción

El proceso de creación y consolidación de instituciones de educación superior y de programas en universidades “tradicionales” orientados a la promoción de la interculturalidad en la escolaridad de nivel superior tienen en México poco más de una década considerando los antecedentes de la creación de la primera universidad intercultural en 2003. Entre los principales programas de apoyo de tipo remedial orientados a población de comunidades indígenas está la aplicación selectiva del PRONABES

¹⁴⁷ Estudio realizado dentro del marco del proyecto “Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México” financiado por Fondo Institucional para la Investigación Básica 2008, SEP-CONACYT Clave 99274, dirigido por el Dr. Héctor Muñoz Cruz.

(Programa Nacional de Becas de Educación Superior), la ampliación del programa de Becas de la fundación Ford y la creación de unidades o programas que brindan servicios de asesoría o tutoría a estudiantes indígenas al interior de las universidades tradicionales (Schmelkes, 2008). El programa de creación de universidades interculturales se orienta según lineamientos de políticas públicas nacionales del sector educativo establecidas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

A lo largo de este lapso de tiempo han comenzado a surgir diversas líneas de investigación en torno a dichas instituciones y programas. En este documento se intentará tomar como punto de referencia un panorama de los temas centrales presentes en la literatura científica respecto a educación superior intercultural (ESI) publicada en revistas internacionales, para caracterizar un corpus de textos periodísticos en México que tratan sobre la ESI con la finalidad de valorar en qué medida el medio periodístico, como una arena pública importante, incluye los temas centrales identificados por los especialistas.

Por otra parte, es relevante mencionar como marco de este estudio que desde hace un par de décadas ha existido un debate en el campo de la investigación educativa en México respecto al aprovechamiento de la investigación académica por parte de gobierno e instituciones educativas para orientar políticas públicas e institucionales (Latapí, 2001; Latapí, 2008; Moreles, 2009). Flores-Crespo (2004) nota el valor particular de proyectos como el Observatorio Ciudadano de la Educación en el que participan expertos académicos y que ha participado regularmente en la prensa escrita. Con la consolidación de proyectos de comunicación vía internet se han diversificado las modalidades de participación en foros de construcción de discursos públicos, como el ejemplo del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. Los resultados de nuestro estudio contribuirían a valorar qué tanto las investigaciones académicas sobre ESI están siendo retomadas en el discurso público impreso por parte de distintas voces participantes del mismo.

En este estudio exploratorio se pretende examinar si en la prensa escrita, entendida como un foro en el que se vislumbran problemas y acciones de políticas públicas, se pueden identificar algunos tópicos relacionados con problemáticas clave identificadas a partir de una investigación más amplia sobre políticas institucionales, identidad y escritura académica de estudiantes indígenas de nivel superior en México. La prensa escrita también es un foro en el que se presenta de forma incipiente la participación pública de los académicos y de otros actores sociales, por lo que interesa distinguir en el análisis las voces reportadas en las noticias.

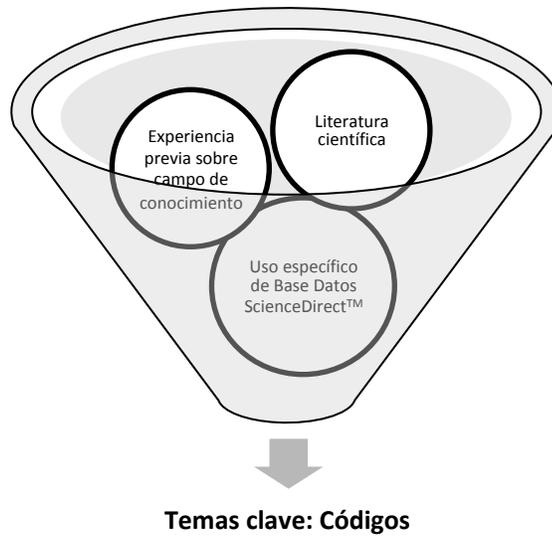
El proyecto más amplio dentro del cual se enmarca este estudio se denomina “Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México”, y tiene como objetivo identificar procesos pertinentes para comprender el desarrollo académico de estudiantes indígenas dentro de distinto tipo de instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Uno de los ejes de la investigación es el de políticas interculturales que se enfoca en los “significados producidos por las instituciones elaboradoras y administradoras de políticas” que constituyen los componentes de un espacio multilateral e institucional de conocimiento. Este estudio exploratorio tiene la finalidad de contribuir a dicho eje.

Metodología

El estudio emplea una metodología de análisis de contenido mixta de una muestra de artículos periodísticos que contenían “educación superior intercultural”, “universidad intercultural”, “educación superior indígena” de enero de 2000 a agosto de 2012. Se identificaron un total de 84 noticias en *La Jornada*, *El Universal* y otros diarios incluidos en LAI-SUM-UAM Cuajimalpa.

La definición de los códigos se basó en la revisión de literatura científica realizada a lo largo de dos años previos, y también en la herramienta de búsqueda de ScienceDirect™ con base en palabras clave abarcadoras, y de acuerdo a la lectura de las mismas notas periodísticas. Los códigos deberían captar problemáticas amplias y diversas de universidades interculturales pero también de universidades “tradicionales” que promueven procesos y programas relacionados con la interculturalidad en un sentido amplio que incluye procesos derivados de condiciones de internacionalización, y no solo la diversidad cultural al interior de cada Estado-nación.

El estudio tiene el objetivo de valorar mediante métodos mixtos de análisis de contenido la presencia en la prensa de algunos temas importantes que han sido identificados en investigaciones sobre educación intercultural en el nivel superior, principalmente en México. La posibilidad de establecer codificaciones basadas en la experiencia de los autores sobre el campo de conocimiento académico pertinente, y en las búsquedas de literatura científica, así como el proceso de codificación manual dentro de los textos de las noticias es la vertiente cualitativa de la metodología. Los códigos propuestos y asignados sirvieron posteriormente para que el software QDA-Miner™ realizara cálculos de frecuencia de aparición de cada código en el corpus.



Los códigos quedaron establecidos de la siguiente manera, distinguidos en cinco categorías. Se describe brevemente la definición de algunos para aclarar su significado:

A. Política institucional

1. Financiamiento
2. Extensión social
3. Cooperación académica
4. Programas. Programas institucionales específicos de tipo compensatorio.
5. Programas no compensatorios
6. Información. Información recopilada sobre estudiantes. Estadísticas institucionales.
7. Deserción

B. Pertinencia

8. Aceptación. Aceptación de la oferta educativa. Muchas universidades interculturales están creando licenciaturas con nombres y diseño que no existían antes, ni se asemejan a ninguna existente.
9. Campo laboral. Necesidades de profesionistas bilingües. Además de los ya conocidos puestos de profesor bilingüe, actualmente existen demandas de profesionistas como traductores, peritos bilingües, locutores, entre otros.

C. Calidad

10. Diseño curricular
11. Interacción. Comunicación en situaciones o escenarios específicos. Incluiría contacto entre población indígena y nacional mayoritaria; población extranjera y población nativa. Se incluyen aspectos de la subjetividad y reflexividad de los actores.
12. Profesores. Formación de profesores. Acciones, programas o problemas sobre formación o capacitación de profesores para nuevas capacidades requeridas para la interculturalidad.
13. Simetría. Problema de ampliar las acciones hacia la población “mayoritaria” o dominante y no solo a grupos étnicos o minoritarios.
14. Lenguas. Uso y aprendizaje de lenguas en la universidad. Originarias y extranjeras.
15. Escritura académica. Análisis o problemas de desarrollo de la escritura académica.
16. Ciencia-cultura. Conocimientos locales. Debates o problemas de conciliación entre la pretensión de universalidad de la ciencia y el valor de saberes locales y tradicionales.

C. Identidades

17. Lealtad étnica. Efectos de asimilación o mantenimiento de identidad.
18. Diversidad no étnica. Otras formas de diversidad (género, religiosa, socioecológica, necesidades especiales).
19. Etnicidad
20. Discriminación

D. Cobertura

21. Acceso. Se refiere a acciones realizadas para aumentar la probabilidad de que determinados grupos sociales accedan a la escolarización universitaria (creación de nuevas instituciones, sedes o campus, ampliación de matrícula).
22. Equidad. Acciones institucionales que enfatizan un aporte para igualar oportunidades entre grupos diferenciados (uso de lenguas, modelo de enseñanza, uso de TIC, etc.).

La codificación manual de cada noticia se realizó en QDA Miner por una de las autoras de este documento, y fue revisada por el investigador responsable. A la codificadora se le entregaron las definiciones, y se le

indicó que en caso de ambigüedad o duda al intentar aplicar las definiciones a textos concretos debía manifestarlo y debía tomarse en acuerdo conjunto. La codificación se asignó a enunciados o a párrafos completos de los textos. Cada noticia se consideró como una unidad, caracterizada por las siguientes variables: voz, diario, año y lugar al que se refiere la noticia. La voz se refiere al tipo de actor que fue entrevistado. Se definieron las siguientes opciones:

- Estudiantes
- Profesores
- Autoridad de gobierno
- Autoridad institucional (rectores, directivos)
- Padres de familia
- Organización comunitaria
- Organización civil
- Expertos
- Organismo internacional
- Líder local o regional
- Varios

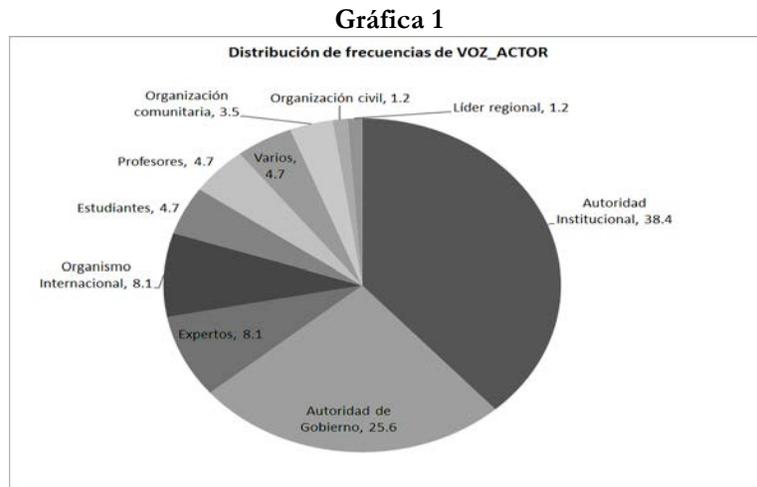
Se emplearon herramientas del software para poder distinguir las frecuencias de los códigos según distintas voces.

Resultados

Las variables mediante las que se caracterizó cada nota nos permitieron analizar el contenido con relación a la voz reportada por la noticia, para identificar si algunos de los problemas centrales de la formación y consolidación de las universidades interculturales, según los especialistas, tenían presencia en el discurso público analizado. La gráfica 1 presenta la frecuencia con la que apareció cada voz respecto al total de las noticias.

En cuanto a la presencia de distintas voces en el corpus analizado, se encontró una predominancia de autoridades institucionales y de gobierno, las cuales sumaron 64% del total de las noticia. El resultado es previsible dado el tipo de corpus y la tendencia de los periódicos a incluir “voces autorizadas” en la mayoría de sus notas. Sin embargo, aun así es preocupante que no se perciba una presencia importante de actores civiles, y escasamente esté presente la voz de los profesores y estudiantes, pues en

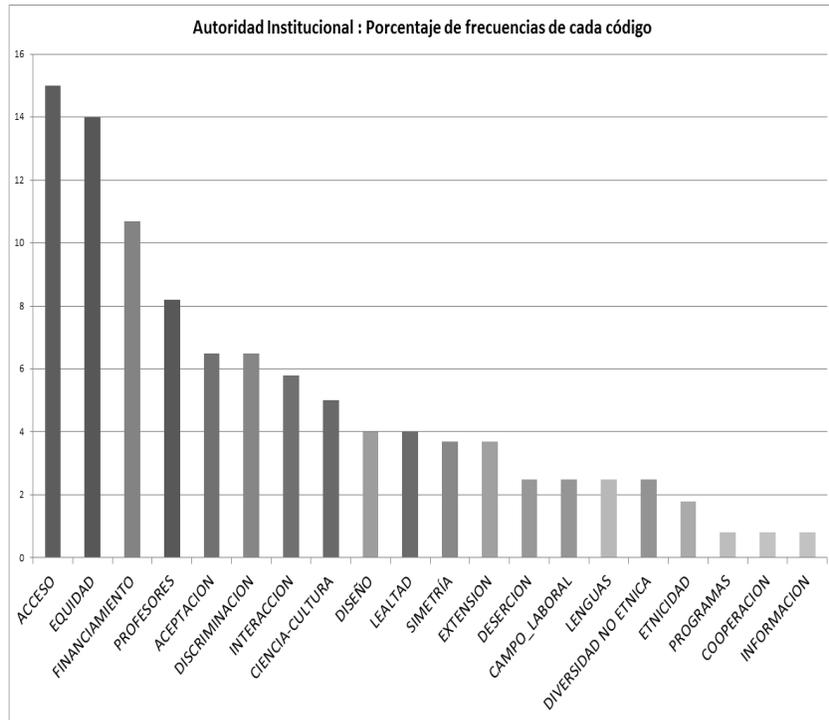
principio las políticas de educación superior intercultural debían seguir principios de inclusión.



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

A través de la distribución de frecuencias de las codificaciones se observa en la Gráfica 2 que los códigos más frecuentes (superiores al 10%) en las autoridades institucionales fueron acceso, equidad y financiamiento. Sin embargo, también aparece en quinto lugar el asunto de la falta de aceptación social del tipo de carreras que se ofrecen, como una preocupación importante. Se destaca este último resultado porque coincide con algunas investigaciones que, en el caso particular de las universidades interculturales, han encontrado dificultades de inserción en el mercado laboral de los egresados, debido a la ubicación de este tipo de instituciones, en tanto que predominantemente se localizan en ciudades pequeñas o localidades rurales (Schmelkes, 2014).

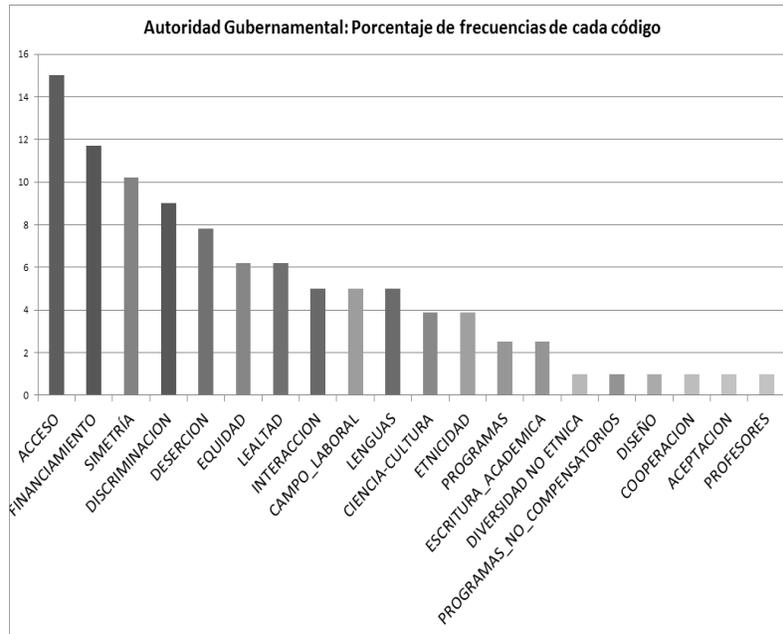
Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

Los códigos más frecuentes (por arriba de 10%) en las noticias de las autoridades de gobierno fueron acceso, financiamiento y simetría. El tema de discriminación también tiene una frecuencia importante, y tiene que ver con un aspecto opuesto al tema de la equidad. Esto indica que el contenido de las noticias de ambos tipos de autoridades (institucionales y de gobierno) refiere más los temas que tiene que ver con una búsqueda de ampliación del servicio para la población y las posibles consecuencias positivas de ello (acceso, financiamiento, equidad, simetría y discriminación).

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

Los cuatro códigos más frecuentes para el caso de los organismos internacionales fueron los de discriminación (de forma destacada), equidad, interacción y diseño. Los códigos de discriminación y equidad, reiteramos, se encuentran semánticamente relacionados, por lo que, sumando las dos frecuencias, se puede decir que indican que una parte central del discurso de este tipo de actores es precisamente el combate a la discriminación o exclusión. Los códigos de interacción y diseño se encuentran asociados a cuestiones de calidad del proceso educativo. En este sentido, parecen señalar preocupaciones “técnicas” mediante las cuales procuran concretar una visión o enfoque pedagógico sustentado en un concepto particular de “interculturalidad” (López, 2009).

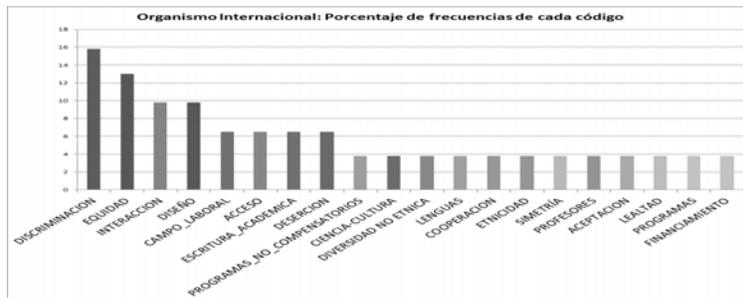
Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

En el caso de los expertos, los códigos más frecuentes fueron discriminación, financiamiento, simetría y etnicidad. Tres de ellos clasificados por nosotros en las categorías de Identidad y Calidad. El caso del financiamiento tiene que ver con la consolidación del campo de investigación que trata con políticas educativas y que en las últimas tres décadas recurrentemente analiza cuestiones de financiamiento y evaluación. La presencia de los temas de simetría y etnicidad indican un interés por discutir las bases conceptuales y políticas en un sentido amplio del término sobre las cuales se están desarrollando estos proyectos e instituciones educativas.

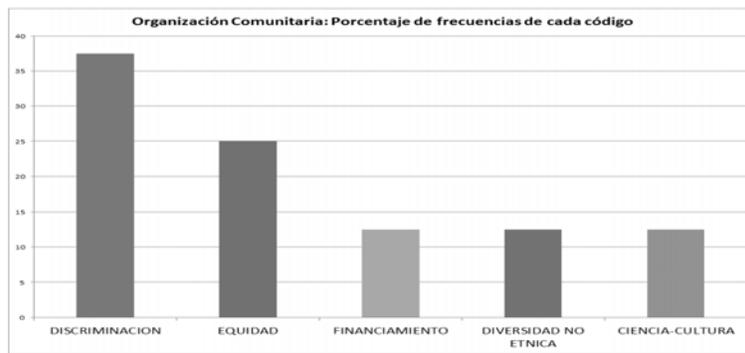
Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

Se incluye por último una gráfica del contenido correspondiente a las noticias de organización comunitaria, pues aunque son pocas las noticias se observa que destacan aspectos similares a los de los organismos internacionales: discriminación y equidad. Dicho resultado señala una prioridad desde el punto de vista de los posibles beneficiados por los servicios educativos. Por el limitado número de noticias se considera importantes únicamente estos dos términos.

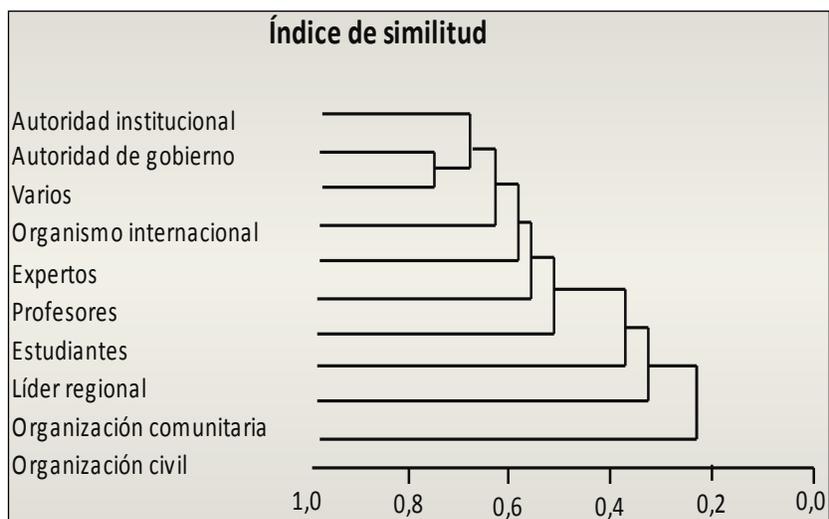
Gráfica 6



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

La similitud de las frecuencias de algunos códigos entre algunos de los actores nos planteó la necesidad de realizar algún otro tipo de análisis que complementara el panorama anterior. El módulo WordStat permitió hacer un análisis cuantitativo del corpus independiente de los códigos definidos por los autores. Se recurrió a un dendrograma que se elabora según un índice de similitud entre los conjuntos de palabras presentes en las noticias de una variable en particular. En este caso nos interesaba la variable de la voz. El gráfico muestra una mayor cercanía en el contenido entre autoridades de gobierno y autoridades institucionales. La gráfica muestra también alguna similitud entre el contenido de las noticias de organismos internacionales y expertos, y por último, separados de estos dos bloques se encuentran los textos de entrevistas a los actores denominados líder regional, organización comunitaria y organización civil. Este procedimiento permitió validar algunos de los resultados obtenidos mediante codificación manual pues al comparar las conclusiones previas con los resultados obtenidos de este análisis cuantitativo de contenido se aprecian algunas semejanzas.

Gráfica 7



Fuente: Elaboración propia con base en datos analizados en QDA Miner.

Conclusiones

El estudio nos permite decir que en el campo problemático de la educación superior intercultural la prensa escrita es un foro en el que algunos de los temas cruciales para una reforma de programas o instituciones interesadas en la interculturalidad se exponen de forma marginal. En particular los asuntos orientados a la calidad de la enseñanza basada en un diseño y bases conceptuales distintas, así como cuestiones de las identidades sociales y la relación histórica entre grupos sociales. Los resultados destacan también la escasa presencia en el corpus de la voz de organizaciones civiles, autoridades locales y actores centrales como son estudiantes y profesores.

Se considera que la distribución de los códigos entre las distintas voces refleja las preocupaciones e intereses de cada tipo de actor dentro del campo académico en este nivel educativo. Las autoridades enfocadas a la gestión del servicio educativo (acceso-financiamiento) y las organizaciones civiles planteando un asunto de justicia social (equidad-discriminación).

A pesar de que los expertos se refieren a cuestiones de la calidad del proceso educativo, en conjunto se puede apreciar que existen algunos temas que en la revisión de literatura se encuentran consolidados pero que en el corpus prácticamente no aparecieron. Tópicos como el de la enseñanza de segundas lenguas y el desarrollo de escritura académica cuentan con líneas de investigación consolidadas e incluso experiencias de innovación reportadas, pero en el corpus no tienen presencia notoria.

La alta frecuencia del código “interacción” en los organismos internacionales es un indicio de que el modelo predominante de universidad intercultural o de educación intercultural está poniendo énfasis en aspectos comunicacionales y de interacción inmediata (problema de la diferencia y del entendimiento entre “patrones culturales” diferentes), y no tanto en aspectos de relaciones históricas entre grupos sociales (problema de desigualdad). La corriente alternativa insiste en la necesidad de abarcar en la educación intercultural a la “sociedad nacional” porque existen en el plano ideológico procesos de marginación y estigmatización contra grupos indígenas y otros grupos minoritarios contra los que la educación intercultural debería luchar sistemáticamente. En el caso de las condiciones económico-políticas, esta vertiente propone preparar a los educandos de grupos minoritarios para enfrentar conscientemente condiciones adversas que muy probablemente se mantendrán, contrariamente a lo que se plantea en la corriente predominante, la cual plantea promover valores de tolerancia pero sin explicar cómo es que puede haberla en condiciones de desigualdad o cómo es que éstas desaparecerían en el futuro utópico que imagina (Gasché, 2004).

Para terminar, podrían enunciarse dos propuestas con la intención de aprovechar este recurso político que constituye la prensa escrita como un tipo de discurso público, para generar algún efecto positivo en los procesos estudiados. La primera es sugerir que se procure dar más espacio a actores que viven cotidianamente los efectos de las políticas y la falta de acciones: estudiantes, profesores, organizaciones civiles. La segunda es sugerir que los académicos procuren destacar en las entrevistas la importancia de las cuestiones pedagógicas y de la calidad de la enseñanza, de manera atractiva para públicos más amplios.

Referencias bibliográficas

- Flores-Crespo, Pedro (2004). Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas, *Perfiles educativos* 26, 105, 73-101.

- Gasché, Jorge. (2004). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En J. Gasché, M. Bertely y R. Podesta (Eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós, 367-379. Consultado en <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>.
- Latapí, Pablo (2001). ¿Sirve de algo criticar a la SEP? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 13, 455-476.
- Latapí, Pablo (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1, 1-15. Consultado el 13 de 08 de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>
- López, Luis E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. En Luis E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: FUNPROEIB, Plural editores, 129-218.
- Moreles Vázquez, Jaime (2009). Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación. *Perfiles Educativos* [en línea], 31, 124, 93-106. Consultado el 25 de 09 de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=1321117807>.
- Schmelkes, Sylvia (2014). Indigenous Students as Graduates of Higher Education Institutions in Mexico. En Cortina, R. (ed.). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America* (Vol. 95). Bristol: Multilingual Matters.
- Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 329-338.