



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 17

Mayo - Agosto 1998

Monográfico: **Educación, Lenguas, Culturas**

Datos Artículo

Título: Diversidad Cultural y Educación en
Iberoamérica

Autor: Ernesto Díaz-Couder

Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica

Ernesto Díaz-Couder (*)

Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad.

Aparece así una ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser «indio» es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser «indio», e igualmente dejar de ser «indio» es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas.

11

1. Las dimensiones de la diversidad

1.1. Diversidad cultural vs. desigualdad social

Si bien es cierto que los pueblos amerindios, en términos generales, ocupan los estratos más bajos de la escala socioeconómica, no es menos cierto que esa posición no es exclusiva de ellos, sino que la comparten con

(*) Ernesto Díaz-Couder es Antropólogo Lingüista y Coordinador Académico de la Maestría Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México.

un amplio sector de la población latinoamericana, alrededor de la mitad de la población de la región (las estimaciones varían significativamente según los criterios utilizados para medirla). Los indígenas no sólo son pobres, son diferentes. De hecho se les discrimina por ser pobres y por ser indígenas; se les estigmatiza por no hablar el idioma oficial; por «atrasados», «ineficientes» y «primitivos»; por no tener las mismas creencias y valores de la sociedad nacional; por no compartir las mismas instituciones sociales; se les discrimina por ser diferentes y no tanto por sus escasas pertenencias materiales.

En lo que sigue me ocuparé de la diferencia cultural y lingüística de los pueblos indígenas y no de la desigualdad social. Sin negar la importancia que ésta última tiene, me limitaré a destacar que «el combate frontal a la pobreza» en el medio indígena no resuelve la inequidad inherente a la aplicación de criterios de desarrollo (la educación entre ellos) iguales a poblaciones diferentes. Podrá decirse que llevar a los pueblos amerindios la misma educación que al resto de la población (en español o portugués, por ejemplo) es igualitario, pero nadie puede sostener que sea equitativo. Lo mismo vale en la dimensión cultural. Llevar una oferta educativa basada en la cultura dominante (en el sentido de la palabra inglesa *mainstream*) es igualmente inequitativo. De ahí la necesidad de un proyecto educativo sensible a las diferencias culturales y a la inequidad que tales diferencias introducen en el proceso educativo: esto es, un proyecto de educación *intercultural*.

Pero antes de discutir la adecuación educativa a la diversidad cultural, es conveniente distinguir tres dimensiones básicas de esa diversidad.

1.2. *Diversidad lingüística*

Contrariamente a la ideología subyacente a los nacionalismos de los Estados-Nación, la heterogeneidad lingüística de las poblaciones que los componen es más la regla que la excepción. Baste pensar que se hablan entre cinco y seis mil lenguas en el mundo, repartidas entre los aproximadamente doscientos Estados-Nación actuales. Iberoamérica no es la excepción. Según estimaciones del Instituto Lingüístico de Verano, en el continente americano se hablan aproximadamente mil lenguas distintas. Una de las regiones con menor diversidad lingüística es Europa (aunque también con menor extensión territorial), pero aun ahí, la pluralidad lingüística de los Estados nacionales es lo común y cada vez más.

Lenguas vivas en el Mundo, 1996
Datos del Instituto Lingüístico de Verano

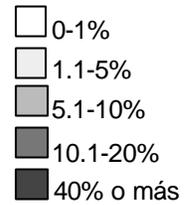
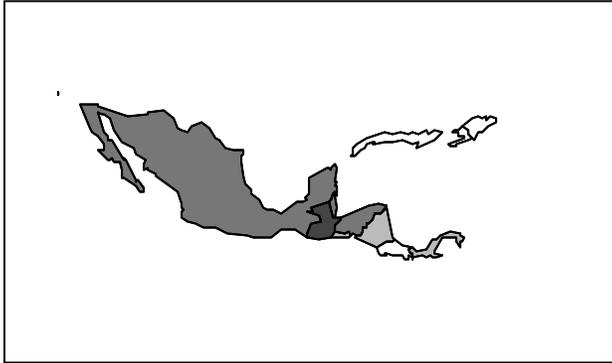
	Lenguas Vivas	Porcentaje
América	1.000	15%
África	2.011	30%
Europa	225	3%
Asia	2.165	32%
Pacífico	1.302	19%
TOTAL	6.703	

Si las lenguas europeas se exportaron al mundo entero durante la gran expansión de Europa entre los siglos XVI y XIX, en el XX las grandes migraciones causadas por las guerras, la represión política y el subdesarrollo económico, están trasladando las lenguas de las ex-colonias europeas a los países metropolitanos. De modo que a la ya de por sí considerable diversidad idiomática nativa, debe agregarse ahora la proveniente del traslado de lenguas resultante de las grandes migraciones del siglo XX. Cabe hacer notar que en Argentina, Uruguay, Canadá y los EE. UU. la población nativa prácticamente ha desaparecido, y la mayoría de su población es de origen extranjero, principalmente europeo. También existe una cada vez más considerable presencia de comunidades asiáticas en varios países de Sudamérica. Algo similar ocurre en los países ibéricos, donde la población migrante de países africanos es cada vez más significativa.

Sin embargo, aquí me ocuparé solamente de la problemática de las poblaciones nativas, aunque mucho de lo que aquí se dice vale también para las poblaciones inmigradas, especialmente si se encuentran estigmatizadas.

La diversidad lingüística **nativa** en Latinoamérica es de naturaleza distinta a la existente en la Península Ibérica. En tanto en ella el número de lenguas distintas es más bien reducido (catalán, vasco, aranés, castellano, gallego y portugués, más algunas variantes de estas lenguas),

Proporción de Población Indígena por país en América Latina



están cercanamente emparentadas (todas descienden del latín) con excepción del vasco, el número de hablantes de la mayoría de ellas se cuenta en millones (excepto el aranés) y son poblaciones mayoritariamente

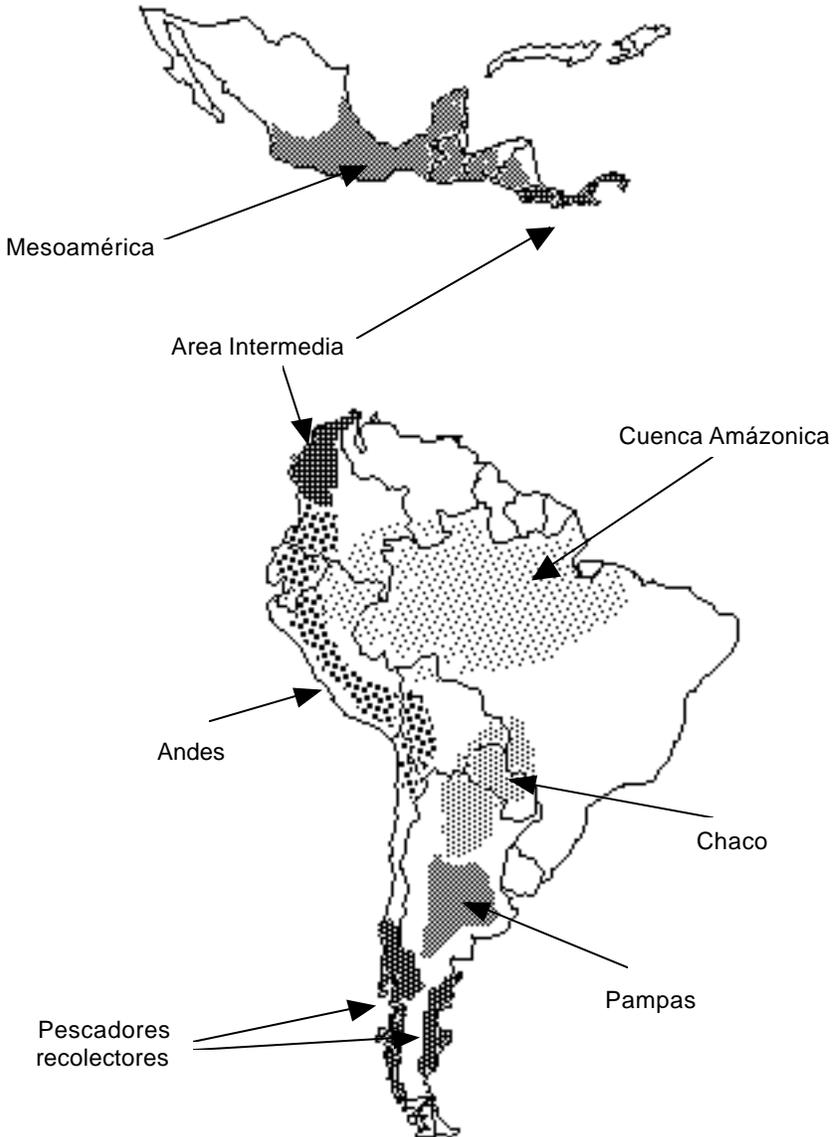
urbanas, con índices elevados de alfabetización y bilingüismo. En cambio, en Latinoamérica las lenguas nativas se cuentan por cientos, repartidas en numerosos troncos y familias lingüísticas sin relación genética entre sí o con un parentesco muy lejano, la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara), y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización.

Ciertamente los diferentes grados de bilingüismo en las comunidades amerindias representa un factor adicional de complejidad para el diseño de programas educativos. Tenemos desde comunidades donde la proficiencia en la lengua ancestral es muy reducida, con el español casi como lengua nativa, hasta comunidades monolingües en el idioma aborigen. Sin embargo, si los programas son realmente bilingües, esto no debería ser un problema de **política** educativa, sino de **metodología bilingüe**, para lograr que los egresados desarrollaran las habilidades lingüísticas básicas (comprensión y producción oral, lectura y escritura) en ambos idiomas, independientemente de su proficiencia inicial.

Como consecuencia de las condiciones anteriores, el diseño e instrumentación de una educación lingüísticamente adecuada para la población nativa en Latinoamérica aparece como un reto formidable, ya que se trata de trabajar con muchas lenguas distintas (formación de maestros, materiales didácticos, libros de texto, desarrollo y difusión de normas escritas, etc.) relativamente para pocos hablantes, lo que eleva mucho el costo de la educación por individuo si realmente se desea ofrecer una educación de calidad. Un factor importante en países con limitados recursos como los latinoamericanos.

Por otra parte y contrariamente a las creencias populares, no existen criterios lingüísticos para separar una lengua de otra. En realidad, las conceptualizaciones lingüísticas de la noción de LENGUA son bastante abstractas y relativas. Ciertamente lo que encontramos es una gran variedad de hablas que se agrupan de manera distinta según el criterio de análisis que se utilice. Lo que esto quiere decir es que la noción de LENGUA es una abstracción analítica, cuyo referente objetivo depende del nivel de análisis que se adopte. El español hablado en México, Perú, Argentina o España puede ser tratado como «dialecto» de la lengua castellana, o bien como «lengua» en sí misma con sus respectivos dialectos regionales, los que también pueden considerarse como lenguas (en tanto unidades analíticas) con sus respectivos dialectos locales, y así sucesivamente. Es decir, desde un punto de vista de la lingüística del

Principales áreas culturales de América Latina



sistema, de la gramática de las lenguas, las nociones de LENGUA y DIALECTO no tienen un referente absoluto, sino que son categorías analíticas relativas.

Por otro lado, desde un punto de vista sociolingüístico y más cercano al sentido no técnico de la noción de LENGUA y DIALECTO, por «lengua» se entiende la variedad lingüística «culta» o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en los medios de comunicación, en la educación y, en general, en las funciones comunicativas públicas e institucionales. Un «dialecto» sería lo opuesto a lo anterior: una variedad de uso local e informal en actividades privadas. Justo la situación de los idiomas amerindios. Lo anterior no significa que éstos últimos no sean «lenguas» o «idiomas» o que sean inherentemente inferiores en algún sentido a las lenguas nacionales. Significa sólo que las lenguas indígenas han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, y que para recuperar su funcionalidad es necesario adaptarlas mediante la creación de una norma más o menos estandarizada que permita su uso público y masivo en lugar del uso esencialmente local al que han sido relegadas hasta ahora.

Conceptualizaciones de «Lengua»

Tipo de Definición	Características de la definición
Lingüística del sistema	a) competencia lingüística = lengua b) actuación = habla
Inteligibilidad	a) si se entienden con facilidad, son una sola lengua b) si se entienden con dificultad, son lenguas distintas pero cercanas c) si no se entienden, son lenguas distintas y sin relación
Relación Genética	a) ninguna diferencia gramatical = mismo dialecto b) pocas diferencias gramaticales = dialectos de la misma lengua c) muchas diferencias gramaticales, pero algunas semejanzas no fortuitas = lenguas distintas pero emparentadas d) ninguna semejanza gramatical = lenguas sin parentesco
Funcionalidad Social	a) Poca variación formal y amplia gama de funciones sociales = lengua b) Mucha variación formal y reducida gama de funciones sociales = dialecto

La variedad de acepciones de LENGUA hace difícil incluso algo tan aparentemente elemental como es saber cuántas y cuáles lenguas deben

atender los servicios educativos. En primer lugar, porque los agrupamientos lingüísticos no son entidades claramente delimitables y, por tanto, enumerables. Así por ejemplo, las lenguas escandinavas (danés, sueco y noruego, con excepción del islandés) son variedades muy cercanas e inteligibles entre sí; sin embargo, se les reconoce el estatuto de «lenguas» distintas por razones políticas. Lo mismo ocurre con las lenguas romances, cuyos límites corresponden a fronteras políticas, no lingüísticas (Italia, Francia, España, Cataluña, etc.). Por otra parte, los «dialectos» del alemán o del chino son variedades de difícil inteligibilidad entre sí; no obstante, se les considera una sola lengua. Lo mismo ocurre con las lenguas amerindias, aunque por otras razones. Por ejemplo, el zapoteco, el mixteco o el chinanteco hablados en el sur de México son en realidad complejos lingüísticos muy diferenciados, es decir, grupos de «lenguas» distintas; sin embargo, se les considera como una sola «lengua», con las consiguientes dificultades para la acción educativa. Es como tratar de establecer un programa bilingüe inglés-«romance».

1.3. *Diversidad cultural*

De acuerdo con el pensamiento popular deberían existir tantas culturas como lenguas, de donde la diversidad cultural debería ser coextensiva con la diversidad lingüística. De hecho esto no es así. En primer lugar, porque los agrupamientos lingüísticos no son claramente delimitables, como se dice arriba. Pero independientemente de eso, diferentes lenguas pueden ser portadoras de tradiciones culturales similares. Así por ejemplo, la región mesoamericana (sur de México, Guatemala, El Salvador y las zonas occidentales de Honduras y Nicaragua) constituye un área de gran unidad cultural, a pesar de su muy considerable diversidad lingüística (alrededor de cien lenguas distintas pertenecientes a las numerosas lenguas mayas, el variado tronco otomangue con sus diversas familias y más numerosas lenguas, además de las familias zoque y totonaca, y de algunas lenguas aisladas). Es decir, el área mesoamericana es un área esencialmente con la misma cultura. Las particularidades regionales no son sino variaciones de una misma matriz cultural, con los mismos elementos culturales pero en diversas combinaciones.

En América Latina, en contraste con los cientos de idiomas aborígenes, sólo encontramos unas pocas áreas culturales realmente distintas: áridoamérica, mesoamérica, la zona andina, la región intermedia entre las dos anteriores, la cuenca del Amazonas, la región del Chaco, las grandes llanuras o Pampas, y los recolectores y pescadores de las zonas costeras del sur de Chile y Argentina. Prácticamente han desaparecido ya las culturas de las dos últimas regiones, aunque se mantienen los pueblos

araucanos (hablantes de algunas variedades de *mapudungu*) en el sur de Chile y Argentina.

No puede dejar de mencionarse la gran zona del Caribe, que abarca desde la Florida y Nueva Orleans, en los EE. UU., hasta las costas del norte del Brasil, pasando por el Golfo de México, la Península de Yucatán, la costa oriental de Centroamérica, el norte de Colombia y Venezuela y todas las Guayanas. Sin embargo, la zona caribeña en sentido estricto no queda dentro del área iberoamericana, además de que no constituye un área cultural precolombina [las culturas y lenguas aborígenes de la región han desaparecido casi totalmente, con excepción de los pueblos Garífunas en Guatemala y Honduras (de raza negra pero de habla y cultura caribes), y los pueblos Miskitos y Sumus de Honduras y Nicaragua (muy mezclados con raza negra, pero lingüística y culturalmente de filiación misumalpana], por lo que no me ocupo de ella en estas páginas.

Para aprehender la diversidad cultural debemos seguir criterios distintos a los de la diversidad lingüística, esto es, es necesario plantear claramente qué se entiende por «cultura». Mi experiencia en la dificultad de introducir la dimensión cultural de manera significativa en la planeación educativa me ha mostrado que atenerse a una sola «definición» de la cultura limita y dificulta considerablemente su utilización. Es mucho más productivo ver a la cultura como una noción con varios niveles. Desde mi punto de vista para fines educativos, los más relevantes son los siguientes:

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales (casas, instrumentos de trabajo, artesanía, vestidos tradicionales, etc.) Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural.

Cultura como saber tradicional: Está muy relacionado con el anterior, ya que también representa la adaptación al medio ambiente regional, pero, a diferencia de la cultura material, la cultura como saber enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.).

Cultura como instituciones y organización social: Este aspecto de la cultura no depende del entorno natural, y se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir

justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, por ejemplo).

Cultura como visión del mundo: Este aspecto atiende a los principios básicos (podría decirse que filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Es el universo de los mitos que explican y ordenan el «cosmos» (en su sentido etimológico, es decir, como universo ordenado, lo opuesto a «caos» o espacio y materia amorfos).

Cultura como prácticas comunicativas: Este es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en la interacción social y culturalmente situada.

Dependiendo de cómo se conceptualice la cultura, así serán las estrategias educativas que se sigan. Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativos.

1.4. *Diversidad étnica*

Usualmente se asume que cada etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas. De ahí que para efectos de planeación educativa se da por sentado muy frecuentemente que, al atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica. Ya he mencionado que las fronteras lingüísticas y culturales no son coextensivas, por lo que no es posible predicar la existencia de entidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos o culturales **objetivamente** discernibles. De hecho, el interés antropológico por la etnicidad surgió de la percepción de que la identidad social (étnica) de algunos grupos no coincidía con la variación cultural observable. Es decir, las **categorías** lingüísticas y culturales establecidas por los analistas

sociales no siempre son significativas para la autopercepción de los individuos como pertenecientes a un **grupo** social determinado.

Las identidades étnicas en Latinoamérica no necesariamente coinciden con la variación cultural o lingüística. Así, encontramos grupos étnicos dentro de un mismo grupo lingüístico (mayos y yaquis en el norte de México) o un solo grupo étnico con lenguas distintas (popolucas hablantes de zoque o mixe en el Golfo de México). Esta situación se acentúa si tomamos en cuenta la discrepancia entre los términos nativos para autodenominarse y los nombres que les han sido impuestos por las sociedades nacionales. Así por ejemplo, entre los zapotecos del sur de México existen varios nombres en su lengua para designar a diversos grupos hablantes de zapoteco, en tanto que en español se les designa con un solo nombre. Siguiendo con este ejemplo, vale la pena recordar que la diferenciación lingüística de lo que llamamos «zapoteco» es semejante a la del «romance», esto es, la diferencia entre los «dialectos» del zapoteco es comparable a la que existe entre las «lenguas» romances.

En suma, una educación adecuada a las particularidades socio-culturales de las poblaciones nativas de Iberoamérica debe atender de manera específica y diferenciada las particularidades lingüísticas, las culturales y las étnicas.

2. **Adecuación educativa a la diversidad**

Quizás uno de los principios más importantes para las políticas educativas es el del empoderamiento (del inglés *empowerment*) de los alumnos de minorías estigmatizadas, es decir, el fortalecimiento y equidad de las culturas nativas en las instituciones y procesos educativos. Esto significa apreciar y respetar la identidad étnica de los alumnos de origen indígena, así como sus idiomas y prácticas culturales. Como mencioné antes, cada una de las dimensiones de la diversidad debe recibir una atención diferenciada en el proceso educativo. En este apartado menciono brevemente el tratamiento que podría recibir cada una de tales dimensiones en el proceso educativo.

Adecuación escolar a las dimensiones socioculturales

Educación e identidad étnica: La planeación educativa para las

	Aplicación curricular
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> a) Dos lenguas de instrucción. b) Mejorar el aprendizaje. Promover el empoderamiento. c) Ampliar las funciones comunicativas.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> a) La compatibilidad cultural en la escuela no es cuestión de contenidos sino de estrategias pedagógicas. No se trata de hacer un plan de estudios distinto, sino un diseño e implementación pedagógicos particulares. b) No existen dos <i>sistemas</i> culturales. Es un <i>continuum</i> cultura india-cultura nacional. Adecuarse a los patrones culturales locales. c) Cultura material. Solo para materiales didácticos. d) Saberes sobre el mundo natural. Complemento a los contenidos en ciencias naturales. e) Instituciones y organización social. Contenidos en ciencias sociales pero principalmente deberían regir la relación escuela-comunidad. f) Valores y creencias. Difícil incluirlos como contenidos (mitos y folklore), aunque deberían regir la relación maestro-alumno y formar parte del "currículo oculto") Interacción comunicativa. No puede formar parte de los contenidos. Dominio de las reglas no explícitas, de lo no dicho. Estrategias comunicativas interculturales.
Identidad Étnica	<ul style="list-style-type: none"> a) fortalecer los vínculos primordiales, la pertenencia al grupo. b) Enseñanza de la historia étnica. c) Práctica de un "civismo" étnico.

poblaciones nativas de Iberoamérica debe partir del reconocimiento y respeto a sus propias identidades sociales. En el caso de Latinoamérica eso significa respetar y fomentar las identidades étnicas o etnoculturales que las poblaciones amerindias desean para sí, de la misma manera que en España las diversas identidades regionales (**los** vascos o **los** catalanes, por ejemplo) constituyen la base para las políticas educativas regionales. A partir de ese principio deberán construirse las adecuaciones lingüísticas y culturales correspondientes, y no como hasta ahora se ha venido haciendo, es decir, que son los funcionarios públicos quienes deciden, con o sin asesoría de expertos, las entidades étnicas (**los** zapotecos, **los** quechuas, **los** quichés, etc.) a base de criterios «objeti-

vos» (un zapoteco es quien habla zapoteco y quien no, no lo es) y sin tomar en consideración la autoadscripción de los mismos indígenas.

El área de enseñanza privilegiada para el fortalecimiento de las identidades étnicas es la Historia. No se trata tanto de contar una historia distinta, en sentido de ofrecer hechos o sucesos diferentes a los registrados en las historias oficiales, sino de ofrecer una interpretación de los sucesos históricos desde el punto de vista de los pueblos indígenas. Por ejemplo: en las historias oficiales casi nunca se registra el origen étnico de los «héroes» nacionales, ocultando así la participación de líderes y caudillos de origen indígena; como contraparte, cuando algún líder o caudillo indígena orienta sus lealtades cívicas hacia su propio pueblo, es presentado como un delincuente enemigo de la patria. Es decir, los (héroes) indígenas que han luchado por la nación son tratados como ciudadanos genéricos desprovistos de su origen étnico, ocultando así la participación de los pueblos indígenas en las historias nacionales. En cambio los (héroes) indígenas que lucharon por sus propios pueblos son tratados, ellos sí, como indígenas rebeldes, subversivos y delincuentes. En general, los indígenas suelen aparecer como una amenaza a la nación y no como parte sustantiva de ella.

Ofrecer interpretaciones menos sesgadas del papel de los pueblos amerindios en las historias nacionales contribuiría grandemente a lograr una visión más equilibrada y plural de las historias nacionales, y, con ello, una valoración más positiva y justa de las identidades indígenas. Es claro que esa interpretación plural de la historia debe ser enseñada en todas las escuelas, no sólo en las escuelas «indígenas». Después de todo, reconocer el carácter plural de una nación no se reduce a una cuestión de orden jurídico, sino a aceptar la unidad en la diversidad, para usar una expresión ya convertida en cliché.

Otro factor importante para el fortalecimiento de la identidad indígena es el uso de su propia lengua como medio de instrucción. Si aprender una interpretación de la historia que no niegue o deforme la presencia de los pueblos indígenas es importante, aprender esa historia en la propia lengua tiene un efecto mucho mayor. Obviamente, el uso de la lengua aborígen sí se limitaría a las escuelas bilingües.

2.1. *Educación y lengua*

La atención a la diversidad lingüística debería atender dos aspectos esenciales: el pedagógico y el etnopolítico. Se trataría, por una parte, de mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, y, por otra, de

contribuir a ampliar la funcionalidad comunicativa de los idiomas amerindios (con la consecuente revalorización cultural que conlleva).

Hasta ahora los argumentos en favor de una educación bilingüe para las poblaciones indígenas se han centrado sobre todo en criterios psicolingüísticos y pedagógicos. Esto es, el propósito esencial de la educación bilingüe se concentra en un mejor aprovechamiento escolar y en el desarrollo más armónico de las habilidades psicolingüísticas en niños bilingües. Ciertamente éste es un aspecto esencial que justifica por sí mismo la construcción de un programa bilingüe. Sin embargo, dadas las condiciones actuales de subordinación social y política de los idiomas amerindios y de sus hablantes, es necesario también tomar en consideración los aspectos etnopolíticos inherentes a todo programa bilingüe: la ampliación del uso de sus idiomas nativos a espacios institucionales o

Tipos de Enseñanza Bilingüe

FORMAS DÉBILES DE ENSEÑANZA BILINGÜE				
TIPO DE PROGRAMA	TIPO ESPECÍFICO DE NIÑO	LINGUA DE LA CLASE	OBJETIVO SOCIAL Y EDUCATIVO	OBJETIVO LINGÜÍSTICO
SUMERSIÓN (Inmersión estructurada)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
SUMERSIÓN con clases de retirada/ lengua mayoritaria protegida	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de «salida» en L2	Asimilación	Monolingüismo
SEGREGACIONISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada, no elegida)	<i>Apartheid</i>	Monolingüismo
TRANSITORIO	Minoría lingüística	Pasa de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
GENERAL con enseñanza de una lengua extranjera	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases en L2/ lengua extranjera	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
SEPARATISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación/autonomía	Bilingüismo limitado
FORMAS FUERTES PARA EL BILINGÜISMO Y LA BILITERACIDAD				
INMERSIÓN	Mayoría lingüística	Bilingüe, importancia inicial a L2	Pluralismo y mejora	bilingüismo y biliteracidad
MANTENIMIENTO / LENGUA PATRIMONIAL	Minoría lingüística	Bilingüe, dando importancia a L1	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
DOBLE DIRECCIÓN / DOS LENGUAS	Minoría y mayoría lingüística mixta	Minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad
GENERAL BILINGÜE	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y biliteracidad

Tomado de: Baker, Colin. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1993. (pp. 219–220)

comunicativos de los que han estado excluidos hasta ahora (entre ellos la educación escolar), con el fin de contrarrestar la discriminación y la subordinación lingüística y cultural.

Es importante distinguir estos dos objetivos (el pedagógico y el etnopolítico), porque si bien están relacionados imponen requisitos distintos en la enseñanza bilingüe. Atendiendo a un criterio puramente pedagógico y psicolingüístico, lo ideal sería que en la escuela se empleara la variedad o dialecto local de los educandos. De esta manera se reduciría al mínimo la discontinuidad lingüística entre el habla local y el habla en la escuela. En cambio, si se toma en cuenta también el propósito de ampliar las funciones comunicativas de los idiomas amerindios, se vuelve esencial adaptar, desarrollar y cultivar las lenguas amerindias para su uso institucional, ya sea escolar o no. En todo caso es precisamente en la escuela donde se aprende a utilizar el manejo correcto o culto del lenguaje para uso institucional. En este caso es indispensable contar con una norma culta multidialectal (o estandarizada). Ciertamente, el precio de esta estrategia sería que se acentuaría la discontinuidad lingüística entre el habla local y las normas lingüísticas de la escuela (la norma culta del español y la norma culta o estándar de la lengua indígena).

En cualquiera de los dos casos, es indispensable que la lengua nativa funcione como **lengua de instrucción** y no solamente como un apoyo informal en tanto se aprende la lengua nacional. Al igual que en otros dominios de atención a la diversidad, en el caso de la diversidad idiomática es fundamental terminar con la persistente actitud asistencialista, que insiste en considerar a los hablantes de lenguas indígenas como contingentes de **individuos incompetentes en la lengua nacional**, y no como colectividades con un idioma propio. De acuerdo con esta percepción, el carácter «bilingüe» de los programas educativos (y otros como la presencia de intérpretes en los procesos judiciales) se limita a asistir a quienes no son competentes en la lengua nacional, pero nunca se les reconoce el derecho colectivo a utilizar la lengua de su pueblo, como muestra el hecho de que una vez adquirida la competencia para expresarse en la lengua nacional pierden todo derecho a utilizar su lengua en los asuntos públicos, incluida la educación.

Educación y cultura: La diversidad cultural es mucho menor que la lingüística, y eso ya indica la necesidad de diferentes grados de especificidad en la atención a factores lingüísticos o culturales en la educación. En tanto debe atenderse a las particularidades de cientos de lenguas amerindias, no es necesario considerar un número igual de «culturas», especialmente si se considera a la cultura en sus aspectos más profundos (cosmovisión, instituciones sociales, prácticas comunicativas). Desafortunadamente,

tunadamente, como ya he mencionado, en las escuelas tiende a considerarse a la cultura nativa en sus aspectos más superficiales (folklore, costumbres, leyendas, etc.).

Por otra parte, la noción de «cultura» es demasiado amplia para ser utilizada directamente en el proceso educativo. Retomando la idea de concebir la cultura como una noción con varios niveles, es posible sugerir la aplicación de esos niveles de diferentes maneras en las actividades escolares o en el diseño curricular.

Así por ejemplo, los aspectos referentes a la cultura material pueden ser utilizados como elementos destinados a la elaboración de materiales didácticos para el desarrollo de las habilidades programadas en el plan de estudios general, en tanto que los conocimientos sobre el aprovechamiento del entorno natural sí pueden ser parte de los planes de estudio, complementando los contenidos generales en las diversas áreas curriculares.

Las instituciones y formas de organización social pueden también ser parte de los contenidos del área de ciencias sociales, pero deberían, además, ser considerados muy seriamente en lo referente al funcionamiento de la escuela dentro de la comunidad. El carácter de las entidades sociales locales y sus correspondientes jerarquías y protocolos de autoridad, constituyen la trama social dentro de la cual la escuela ha de participar necesariamente.

Los sistemas de valores y las cosmovisiones indígenas (en los casos en que éstos puedan ser distinguidos de los no-indígenas) difícilmente pueden formar parte del plan de estudios. Quizás podrían incluirse temas de mitología y folklore, pero lo importante, desde una perspectiva pedagógica, es menos el conocimiento de mitos y tradiciones del folklore local (que no necesariamente son de raíz indígena prehispánica) que los valores y la visión del mundo contenidos en ellos. Tales valores y creencias deberían formar parte del currículo oculto, ya que lo hacen de los presupuestos sobre los que se establece la vida social y, dentro de ella, de la escolarización. Los programas de educación indígena se beneficiarían mucho si tomaran en cuenta este universo ético y conceptual para su diseño y aplicación, y no únicamente para los contenidos de los planes de estudio, lo cual, por otra parte, tampoco es práctica común.

Por último, respecto a la cultura como práctica comunicativa, es claro que de ninguna manera puede formar parte de los contenidos de un plan de estudios. Y, sin embargo, sus implicaciones tienen profundas consecuencias para el desempeño escolar de los alumnos. La interacción

(inter)cultural implícita en toda práctica comunicativa se ubica en el dominio de las reglas no explícitas de la educación escolar. Desde esta perspectiva la escuela constituye un espacio de diálogo intercultural no explícito, en el que las intenciones y significados de la conducta de los alumnos es interpretado y juzgado generalmente según la cultura de la escuela (no necesariamente la cultura nacional). Si el objetivo político de la educación indígena es valorar los patrones culturales autóctonos, y si el objetivo pedagógico es adecuarse a las características culturales de los niños indígenas, entonces es indispensable que la escuela y el sistema educativo indígena sean capaces de «escuchar» la «voz de la cultura» (intenciones y significados) de los educandos indígenas en la interacción diaria en la escuela, y de guiar tanto la adecuación de la escuela a los estilos culturales de los alumnos como la de éstos a la cultura de la escuela, en lo que sería un verdadero diálogo intercultural. Pero no ya un diálogo entre la cultura nacional o mestiza y la(s) cultura(s) indígena(s), sino un diálogo entre los patrones de interacción sociocultural locales y la cultura de la escuela.

3. Tipos de Estados multiculturales y política educativa

En los últimos años buena parte de los países latinoamericanos ha introducido modificaciones en sus Cartas Constitucionales, tendientes a reconocer el carácter multicultural de sus naciones. Eso refleja una atmósfera política en principio más favorable al desarrollo de una educación intercultural o, al menos, más tolerante con la diferencia cultural. Sin embargo, es importante distinguir dos formas de entender la multiculturalidad, cada una de las cuales representa, a su vez, un proyecto de nación distinto y, por tanto, requiere de estrategias educativas diferentes.

Una forma de entender la multiculturalidad, que podría caracterizarse como «liberal», consiste en el reconocimiento de los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. Es el multiculturalismo de la **tolerancia**, es decir, no se hostiga ni se discrimina a quienes no se ajustan a la cultura dominante. En esta perspectiva, el reconocimiento del carácter multicultural de la nación significa que el Estado acepta la responsabilidad de contribuir a la **preservación** de las lenguas y culturas nativas como asuntos de **interés público** (al igual que los parques nacionales o los monumentos históricos, por ejemplo). De ahí el reconocimiento de los derechos culturales, pero no políticos, de los pueblos indígenas. De ahí también el apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones nativas (concursos de literatura en lenguas indígenas, danzas

Modificaciones Constitucionales, Leyes Reglamentarias y Acuerdos sobre derechos de los pueblos indígenas en América Latina

PAÍS	AÑO	
Argentina	1994	Modificación Constitucional
	1996	Creación Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
Bolivia	1994	Modificación Constitucional
	1994	Ley de Reforma Educativa
	1994	Ley nº 1551, de Participación Popular
Brasil	1988	Modificación Constitucional
	1994	Estatuto das Sociedades Indígenas
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Colombia	1991	Modificación Constitucional
	1993	Ley 115 de Educación para Grupos Étnicos
	1995	Decreto 804 Reglamentario del Título III, Cap. 3º de la Ley 115
Chile	1993	Ley Indígena
Ecuador	1988	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
	1993	Ley Agraria Integral
El Salvador	1993	Programa "Apoyo al desarrollo de las comunidades indígenas de El Salvador"
	1995	Creación de la Jefatura de Asuntos Indígenas
Guatemala	1985	Modificación Constitucional
	1995	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
	1995	Acuerdo 726-95, que crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
Honduras	1994	Acuerdo nº 0719-E.P.-94. Se reconoce el carácter multiétnico del país
	1994	Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas
	1997	Decreto 93-97, que institucionaliza la educación bilingüe intercultural
México	1992	Modificación Constitucional
	1993	Ley General de Educación
	1993	Ley Estatal de Educación de Oaxaca
	1996	Firma de los Acuerdos sobre Cultura y Derechos Indígenas
	1996	Creación del Instituto de Lenguas, Literaturas y Artes Indígenas de Chiapas
	1997	Creación del Instituto de las Lenguas de Oaxaca
	1998	Propuesta de Ley sobre Cultura y Derechos Indígenas de Oaxaca
1998	Propuesta de Ley Federal sobre Cultura y Derechos Indígenas	
Nicaragua	1987	Modificación Constitucional
	1987	Estatuto de Autonomía para las Comunidades de la Costa Atlántica
	1987	Ley 162, "Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica"
Panamá	1995	Nueva Ley Educativa de Panamá
Paraguay	1992	Modificación Constitucional
	1994	Comisión Nacional de Bilingüismo, creada por Decreto nº 26588
Perú	1993	Modificación Constitucional

tradicionales, fiestas patronales, etc.) y, sobre todo, el apoyo a programas de educación bilingüe de carácter **transicional**, esto es, programas bilingües que reconocen la diferencia lingüística y cultural (la toleran) y que adecúan las estrategias pedagógicas para conducir gradualmente a los educandos a la adquisición de las habilidades lingüísticas mínimas para continuar su educación en la lengua nacional, momento en el cual se

abandona el uso de las lenguas nativas; en otras palabras, se acaba la tolerancia.

La segunda manera de concebir la multiculturalidad, que podríamos llamar «pluralista», es la del reconocimiento del derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación. Ello significa que el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público, sino que se les reconoce el estatuto de **sujetos de derecho público**. Es decir, el uso de las lenguas y la práctica de las culturas nativas ya no es una cuestión de elección privada e individual, sino un asunto público, igual que la lengua nacional (español o portugués en los Estados iberoamericanos). En efecto, aprender español o portugués no es una cuestión de elección individual y privada; es, a la vez, un derecho y una obligación de cada ciudadano. Al mismo tiempo, la enseñanza, difusión, promoción y protección del español o del portugués, según el caso, es una obligación de los Estados. En tal circunstancia la obligación del Estado con las lenguas o culturas nativas no sería simplemente la de ser tolerante y la de cooperar en su preservación, sino que estaría obligado a procurar su **promoción** y desarrollo a fin de lograr una mayor equidad de esas lenguas y culturas con las de la sociedad dominante. En el caso de la educación esto significa que el Estado debería instrumentar programas bilingües no-transicionales, sino de mantenimiento y desarrollo de las lenguas nativas.

La distinción entre un multiculturalismo «liberal» y otro «pluralista» no es un mero purismo académico. No distinguir entre uno y otro, o no postular expresamente el tipo de multiculturalismo que se pretende para la nación, puede conducir a equívocos o conflictos de serias consecuencias. Un ejemplo de ello es el desacuerdo entre la interpretación jurídica de los llamados Acuerdos de San Andrés Larráinzar por parte del Gobierno federal mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, firmados en febrero de 1996. Obviamente, el Gobierno federal entiende esos acuerdos en el sentido «liberal», en tanto que los zapatistas lo hacen en el sentido «pluralista». El Gobierno está dispuesto a reconocer derechos culturales específicos para los pueblos indígenas, pero sin alterar en absoluto la igualdad de derechos políticos entre los ciudadanos indígenas y no indígenas; de ahí su espíritu liberal. Los zapatistas, en cambio, entienden que de lo que se trata es de construir un nuevo tipo de pacto federal que reconozca un estatuto político distinto a los pueblos indígenas. De ahí su énfasis en la autonomía indígena y, por tanto, su carácter pluralista.

La distinción es importante también para esta breve discusión, porque claramente las políticas y estrategias educativas que se adopten

dependerán directamente del tipo de nación, el tipo de democracia —liberal o plural—, que esas políticas y estrategias construyan.

Bibliografía

- CUMMINGS, Jim. «The empowerment of Indian students». *Teaching American Indian students*. Jon Reyhner (ed.) Norman: University of Oklahoma Press, 1992. 3–12.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto. «Diversidad sociocultural y educación en México». Texto presentado en el Simposio *Educación y cultura: La reflexión actual en México*, del Seminario de Estudios sobre la Cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, D. F., 1991.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto. «Plurilinguisme et État-Nation au Mexique». *Diversité de Langues* online 2.février (1997).
- GIGANTE, Elba. «Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: Un recuento comparativo de políticas educativas». *Memoria del Seminario de Educación Indígena*. Oaxaca, México: Proyecto Editorial Huaxyacac, 1998.
- GIGANTE, Elba. *Las políticas de los Ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina*. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas Educativas Gubernamentales para las Poblaciones Indígenas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Querétaro, México. Octubre de 1995.
- KYMLICKA, Will. «Federalismo, nacionalismo y multiculturalismo». *Revista Internacional de Filosofía Política*.7 (1996): 20–54.
- POTTIER, Bernard (ed.), *América Latina en sus lenguas indígenas*. Caracas: Monte Ávila, 1983.