



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Muñoz, H. La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 4, No. 2, 2002

La diversidad en las reformas educativas interculturales

The Role of Diversity in Intercultural Educational Reform

Héctor Muñoz Cruz

hmuno2@prodigy.net.mx

Departamento de Filosofía

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa

Av. Michoacán y La Purísima

Colonia Vicentina, Delegación Iztapalapa, 09340

México, D. F., México

(Recibido: 7 de febrero de 2002; aceptado para su publicación: 21 de mayo de 2002)

Resumen

En este trabajo se analizan implicaciones del entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural en la teoría educativa desde tres perspectivas: las propuestas de educación intercultural bilingüe, el enfoque demográfico sobre funcionalidad-distribución de las lenguas y el análisis de la diversidad en el marco del conflicto lingüístico e intercultural.

En la búsqueda de significados recientes de la diversidad, investigaciones sociolingüísticas han postulado que las consecuencias de la pérdida y de la transformación de la diversidad hacia parámetros de uniformidad se reflejarán en tres importantes dimensiones de la vida social: primero, cambios en la funcionalidad y la

reproducción en la comunicación y en la continuidad cultural; segundo, focalización más intensa de la racionalidad o reflexividad en torno a modelos lingüísticos y culturales dominantes, y tercero, profundización de los procesos de diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales.

El multiculturalismo y las desigualdades han irrumpido con tal impacto en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos, que convirtieron la diversidad y multidireccionalidad en fascinantes, pero conflictivos, descubrimientos. Poco a poco estas categorías van dando sustento a un parámetro de ciudadanía para la sociedad del futuro próximo, donde se establecen nuevos problemas nacionales y se crean soluciones recargadas de valor democrático y participativo. Por el momento, los fenómenos de interculturalidad, bilingüismo y etnodiversidad están sirviendo para crear nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación.

Palabras clave: Diversidad lingüística y cultural, enfoques interculturales, educación bilingüe indígena.

Abstract

The study analyses the implications of contemporary linguistic and cultural diversity on educational theory from three different perspectives: the intercultural bilingual education proposals; the demographical view in relation to language distribution and functionality; and from the framework of intercultural and linguistic conflict.

Multicultural factors and inequality have had great impact on the sociopolitical platforms of national and ethnic global projects, transforming diversity and multidirectionality into fascinating but conflicting disclosures. Slowly, these notions are providing support to a citizenship parameter for the society of the near future, when new national problems will arise and new solutions, charged with participation and democratic meaning, will have to be devised. The article states that the phenomena of interculture, bilinguism and ethnodiversity are setting new parameters to discuss educational reform.

Key words: Linguistic and cultural diversity, Intercultural perspective, Indian bilingual education.

[...] hay que huir de las soluciones extremas: la desaparición de las diferencias en una sociedad de masas o el enfrentamiento directo de las diferencias y de las comunidades.
(Alain Touraine, citado en UNESCO, 1999).

Introducción

El reconocimiento social, la documentación y la investigación científica sobre la heterogeneidad de las sociedades, los sujetos y sus respectivos indicadores han aumentado paulatinamente en los últimos años, tanto al nivel global como nacional

y local. La nueva información ha permitido *descubrir* la diversidad lingüística, cultural y étnica con matices de sorpresa, fascinación y conflicto. Un efecto de esta experiencia es que el multiculturalismo y las desigualdades han irrumpido con una visibilidad desconocida en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos. Con razón, se puede afirmar que la diversidad y multidireccionalidad constituyen dos factores sustantivos de la actual realidad multicultural abundante en pobreza, inequidades y exclusiones.

El amplísimo proceso de asimilación y pérdida de la diversidad cultural e intelectual constatable en todas las latitudes del planeta ha contribuido enormemente a movilizar organizaciones, liderazgos sociales y científicos, a fin de valorar adecuadamente el fenómeno y detener su avance. Una de las dimensiones más visible es el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas locales. De hecho, este proceso de dominación ha constituido la principal definición del sentido que tiene la diversidad en la vida contemporánea.

Sin embargo, el significado de este fenómeno es mucho más complejo. Una buena demostración de la dificultad por establecer una definición está en la multiplicidad de sentidos que tienen en la lingüística las expresiones *diversidad* o *etnodiversidad*. En efecto, éstas remiten a cinco procesos de existencia de las lenguas: (1) cambio o evolución de los sistemas y estructuras lingüísticas; (2) variabilidad coocurrente de los idiomas a nivel del tiempo, espacio, estrato socioeconómico y situación comunicativa; (3) contacto entre diferentes lenguas dentro de determinadas comunidades de habla; (4) resultados históricos de la interculturalidad conflictiva tales como pérdida, vulnerabilidad, desplazamiento, minorización, y (5) políticas e ideologías acerca de lenguas y culturas dentro de los Estados contemporáneos. Por eso, propongo que la naturaleza y, sobre todo, las consecuencias de las alteridades rebasan, casi por igual, la imaginación popular y los intentos investigativos más rigurosos. Aún así, en este trabajo intento proponer algunas implicaciones del entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural en la teoría educativa.

A través de tres conocidas perspectivas de análisis, me propongo demostrar que los significados principales –y los objetivos globales que de ellos emanan– que se atribuyen a la diversidad lingüística y cultural en las reformas educativas tienen una relación muy estrecha con los principios transversales de interculturalidad, bilingüismo aditivo y pertinencia.¹

1. Educación incluyente y crítica de la interpretación conformista sobre la pérdida de diversidad

Un caso potencialmente muy transformador, como primera perspectiva analítica por considerar, es el de las discusiones latinoamericanas pioneras de finales del siglo XX sobre desarrollo social incluyente, pluralidad en política e interculturalidad en la educación básica. Se trata de propuestas alternativas a favor de las

poblaciones indígenas, que pusieron un clarísimo énfasis en la vinculación de las alteridades socioculturales y particularismos etnolingüísticos con la democratización y el derecho, la transformación hacia la calidad y pertinencia de la educación nacional y la lucha contra la pobreza y las desigualdades.

En la definición de políticas educativas en regiones indígenas, agencias internacionales y gestores o investigadores de la educación intercultural bilingüe discrepan a menudo a propósito del peso específico que se le debe asignar a la diversidad. Al respecto, Luis Enrique López señala:

“Sorprende que ni la lengua propia ni el recurso a contenidos de las culturas minorizadas sean considerados como factores o variables que intervienen en las escuelas eficientes en el Tercer Mundo, el que, como se sabe, constituye un contexto predominante multilingüe y pluricultural”. (1995, p. 3).

En estos tiempos de cambios educacionales y, por ende, de evaluaciones para consolidar los avances, las escuelas indígenas pueden ver aumentadas las inequidades si, para la interpretación de sus resultados, no se toman en cuenta las drásticas y peculiares condiciones de la educación rural. Las diversidades culturales y sociolingüísticas se simplifican exageradamente y se interpretan a través de unas oposiciones con un inequívoco sentido reduccionista, tales como mundo urbano vs. mundo rural; comunidad de habla hispánica vs. comunidad india. Las ópticas institucionales, sobre todo, buscan parámetros generalizables al mayor espectro posible de casos, negando de facto las experiencias diferenciadas de educación (p. 9).

En esta misma dirección, Guillermina Herrera señala que:

El conocimiento de las diferentes culturas, la apertura al mundo exterior y a lo universal, el respeto por la diversidad, el aprecio por lo distinto son componentes fundamentales de la educación intercultural y valen por igual para indígenas y no indígenas, en un mundo compartido (1995, p. 14).

En 1992, por otra parte, Ken Hale (MIT) e investigadores de lenguas amenazadas de Australia y Centroamérica dan pie a la más reciente controversia entre lingüistas en torno a la naturaleza de la diversidad y su impacto en la pérdida o mantenimiento de lenguas en situación de alta vulnerabilidad. La así llamada "polémica Hale vs. Ladefoge" encierra gran importancia para la investigación de las lenguas minorizadas, por lo que estimo pertinente resumirla.

Ken Hale planteó que la pérdida de lenguas es un asunto trascendente que ha sido tergiversado por dos actitudes inaceptables. La primera sugiere que la pérdida de diversidad es inevitable, un viejo problema sin solución, repetido muchas veces a través de la historia y, la otra actitud postula que la pérdida de una lengua no representa algo especial ni para la ciencia ni para la vida intelectual.

La pérdida de lenguas en la historia premoderna y contemporánea de pueblos cazadores, recolectores y agricultores nómadas ha sido precedida por un período de fusión gramatical en situaciones de multilingüismo, en áreas geográficamente aisladas y entre comunidades muy pequeñas (Australia; sumos y miskitos en América Central).

Por el contrario, la pérdida de idiomas en el período moderno tiene un carácter diferente, tanto en sus dimensiones como en sus implicaciones. Es parte de un amplísimo proceso de *pérdida de diversidad cultural e intelectual*, donde las lenguas y culturas políticamente dominantes agobian, oprimen a las lenguas y culturas indígenas locales, colocándolas en una condición equivalente a la de un estado de guerra. Este proceso no está relacionado con la pérdida simultánea de diversidad en los mundos biológico y botánico. Sin embargo, una analogía ecológica no es del todo inapropiada. Es necesario imaginar los peligros que encierra la pérdida de diversidad biológica en el planeta. Con mayor razón, es necesario tratar de comprender los peligros inherentes en la pérdida de la diversidad lingüística (Hale, 1992, pp. 1-2).

Uno de los mayores peligros al respecto es el desarrollo de un tipo de racionalidad que tergiverse y disminuya la situación de amenaza que pesa sobre los idiomas minorizados. Para contrarrestar esta distorsión, sería necesario: (1) comprender los factores contemporáneos de la pérdida de lenguas, rechazando la concepción de que es una condición "normal" del mundo moderno y (2) desencadenar un proceso de fortalecimiento de lenguaje en las comunidades directamente afectadas por la pérdida de lengua.

Peter Ladefoge, desde un ángulo discrepante, advierte que la preservación y mantenimiento de las lenguas es un tópico multifacético sobre el cual son posibles opiniones diferentes. Los puntos de vista expresados por Hale y sus partidarios podrían resultar contrarios a los de muchos lingüistas responsables y podrían no ser apropiados para algunos países africanos. Tanzania, por ejemplo, es un país que prioriza la unidad, y en esa dirección, el desarrollo o promoción del swahili se ha vuelto una tarea principal. El tribalismo es visto como una amenaza para el desarrollo de la nación y podría resultar una actuación no responsable, si no se hace algo para ayudar a la preservación y consolidación de este idioma.

Hale (1992) arguye, según Ladefoge, desde la perspectiva de un lingüista que ha trabajado en culturas particulares, cuyos hablantes de lenguas nativas poseen actitudes que no pueden considerarse ni generales ni universales. En muchas comunidades, por mencionar un aspecto, la lengua es considerada algo sagrado, literalmente un don divino. Los lingüistas que trabajan en tales comunidades deberían respetar obviamente esas opiniones y colaborar en favor de tales deseos. En estos casos, los hablantes permiten el acceso a algo sagrado para ellos, lo cual debería reflejarse en los trabajos lingüísticos. Pero no todas las comunidades asumen este punto de vista. Hablantes de Angami (Tibet-Burman) tienen una actitud diferente. Ellos consideran el interés del investigador por su lengua como un propósito intelectual válido. Algo así como el interés que

muestran muchos estudiantes universitarios por aprender el inglés. Ellos deben ser considerados como parte de una elite, y sus puntos de vista involucran exclusivamente a los que forman parte de la elite. Lo profano, en oposición a lo sagrado, es una visión del lenguaje ampliamente compartida. En muchas regiones de la India y África se considera el ser consultante de lenguaje como cualquier otro trabajo, con cierto estatus. Ellos no tienen problemas en satisfacer la curiosidad del lingüista, no lo ven como un atentado en contra del todo cultural original; hasta ven bien el ser profesor de su lengua (Ladefoge, 1992, p. 809). Esta decisión y muchas otras decisiones que toman los hablantes constituyen claramente sus prerrogativas.

No es aceptable, en general, el supuesto de que diferentes lenguas y aún diferentes culturas, siempre deben ser preservadas, afirma Ladefoge. Sólo una actitud paternalista explicaría que los lingüistas asuman que ellos conocen y decidan qué es lo mejor para una comunidad. Uno puede ser un lingüista responsable y aún considerar la pérdida de una lengua particular o, más aún, un grupo de lenguas, como una "destrucción catastrófica" (Hale, 1992, p. 7) Afirmaciones tales como "así como la extinción de alguna especie animal disminuye nuestro mundo, lo mismo ocurre con la extinción de algún idioma" son apelaciones a nuestras emociones, no a nuestra razón. El caso del estudio de idiomas amenazados se ha vuelto central en ciertos campos de la lingüística y, a menudo, muy fuerte en campos humanitarios, pero de esto podría servirse el lingüista, advierte Ladefoge, para pretender que todos los casos corresponden siempre a la misma situación.

En esta concepción, las sociedades humanas no son como las especies animales. La humanidad es notablemente más flexible en lo que respecta a la preservación de la diversidad. Mientras mueren diversas culturas, siempre están surgiendo otras, hecho que no está en correlación estricta con la etnicidad o el idioma (Ladefoge, 1992, p. 810).

En síntesis, se requiere una prioritaria orientación ética, una auténtica vocación pluralista, para conocer y valorar el papel de la diversidad en la multiculturalidad interdependiente que ya alcanzó todas las latitudes del planeta.

2. Lectura demográfica de la diversidad

Una segunda perspectiva de análisis es la interpretación de las tendencias de la diversidad, sobre la base de los censos generales de población. Xavier Albó publicó en 1995 la monumental obra *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*², donde la diversidad es desentrañada (tal vez, desmitificada) a través de la demografía, para fines educacionales. Tomaremos la vertiente evolutiva para caracterizar la situación de algunas lenguas indoamericanas:

Tabla I. Evolución lingüística en Bolivia 1976-92

Categoría	1976 (miles)	%	1992	%	aumento relativo
Saben castellano	3.210	78,8	4.594	87,4	8,6
Saben quechua	1.594	39,7	1.806	34,3	-5,4
Saben aymará	1.156	28,8	1.238	23,0	-5,8
Saben otras lenguas indígenas	56	1,1	70	1,6	,5
Sólo saben castellano	1.508	36,3	2.203	41,7	
Sólo saben lengua indígena	944	20,4	608	11,5	

(Albó, 1995, p. 23)

De 1976 a 1992, un rango de 16 años, es muy notoria la tendencia poblacional hacia una mayor difusión y aprendizaje de la lengua castellana como resultado de diversos factores, entre los cuales se identifica la expansión del sistema educativo y las migraciones hacia las áreas urbanas.

Pero puede ser que la disminución en el conocimiento de las lenguas originarias quede en parte exagerada (al igual que el aumento del castellano), como consecuencia de la falta de datos sobre los niños menores de 6 años en el censo de 1992 y de la peor cobertura de dicho censo precisamente en las áreas rurales más periféricas, donde más fuertes siguen las lenguas originarias. (Albó, 1995, p. 23).

Muchos otros aspectos deberíamos aprovechar del trabajo de Xavier Albó. Tan sólo quiero llamar la atención sobre su intento de establecer tendencias generales en torno al desarrollo cuantitativo de la población hablante de los idiomas indoamericanos, las que pueden permitirnos formular predicciones de alcance continental:

- a) El porcentaje de hispanohablantes aumentará, tanto en cifras absolutas como relativas
- b) El porcentaje de hablantes de lenguas nativas disminuirá, al menos levemente.
- c) Las cifras absolutas de todas las lenguas aumentarán en un proporción mayor a la del crecimiento general de la población en el caso del español, e inferior a éste en el caso de las lenguas indígenas dominantes (quechua o del aymará).
- d) Habrá un notable aumento de bilingües de castellano y alguna lengua indígena.
- e) Disminuirá la cantidad de personas que hablan exclusivamente lenguas nativas, incluso en cifras absolutas.

- f) En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del castellano serán mucho más pronunciadas (Albó, 1995, p. 24).

La comparación de todas estas tendencias con las de estudios precedentes, revela que las comunidades de habla exhiben una enorme flexibilidad al integrar sistemas comunicativos multidireccionales que más que sustituir lenguas minoritarias y minorizadas optan por nuevas estrategias de distribución funcional y reproducción. Según Albó:

Hay un evidente avance del castellano, pero su impacto sobre las lenguas indígenas es menos evidente: sigue conduciendo más al bilingüismo que al monolingüismo castellano. Sin embargo, éste llega lentamente a abrirse paso en las principales ciudades y en algunas áreas rurales que ya eran muy bilingües, sobre todo cerca de las fronteras con Chile y Argentina (p. 28).³

¿Cómo proyectar específicamente estas explicaciones demográficas a la situación mexicana? Dentro de las escasas investigaciones sobre este tópico en el país, María Teresa Pardo, investigadora del CIESAS Oaxaca, ha formulado reflexiones y resultados convergentes al contexto andino: "Los datos parecen revelarnos que Oaxaca ha sido una de las regiones que ha logrado mantener con mayor fuerza la vitalidad de los idiomas precolombinos"(Pardo, 1995, pp. 1-2). Esta situación, sin embargo, cada día se ve más amenazada por la presencia expansiva del idioma español y las condiciones de marginalidad socioeconómica en las que se reproducen las lenguas indígenas de esta entidad.

Tabla II. Evolución lingüística de Oaxaca 1970-1990 (COESPO, 1994:49)

Lengua indígena	1970	1990
Zapoteco	246,138	341,583
Mixteco	168,725	239,451
Mazateco	93,376	146,928
Chinanteco	52,313	90,322
Mixe	51,636	88,863
Zoque	3,309	4,849
Chontal	4,907	4,671
Amuzgo	2,195	4,217
Chocho	11,488	1,202
Popoloca	195	191

El primer fenómeno que salta a la vista es que, desde 1940 a la fecha, la población de habla indígena, si bien ha mantenido un crecimiento en términos absolutos, ha registrado un descenso considerable en términos porcentuales (Pardo, 1995).

Esta investigación sobre los grupos lingüísticos del estado de Oaxaca confirma el principio de que existe una fuerte determinación de los aspectos socioeconómicos sobre la funcionalidad y el estatus de las lenguas vernáculas y que los hablantes

indígenas consideran las actividades socioeconómicas como una de las principales causas de la diversidad.

Los procesos de desplazamiento que están sufriendo las lenguas indígenas de la entidad se hallan íntimamente vinculados a las características sociodemográficas y económicas que enfrentan cada una de las regiones. La Mixteca, la Cañada y la Sierra Norte constituyen actualmente áreas de expulsión de la población nativa y, en consecuencia, de poca atracción para el advenimiento de la población mestiza hispanohablante... (p. 45).

La lectura de los censos poblacionales, en suma, refuerza la hipótesis de que en los contextos multilingües contemporáneos se produce una inesperada aproximación física y electrónica entre las diversas comunidades de habla, por razones de mercado, empleo, migración, información y servicios diversos, generando una enorme variedad de bilingüismos comunitarios e individuales. La imposible alianza de sectores divergentes y antagónicos, ha señalado Slavoj Žižek (2001), ha sido posible por el efecto de significantes de la sobrevivencia y de lo simple.

Enmarcando todo el conjunto, está nuestra situación global de colonialismo interno, que privilegia la lengua y cultura castellana a costa de las originarias. De esta forma, los depositarios de estas últimas carecen de incentivos e instrumentos para ir desarrollando su propia lengua y, desde cada ángulo, se sienten empujados a ir abandonando sus modos tradicionales (Albó, 1995, p. 220).

3. Diversidad y conflicto intercultural ¿causa o consecuencia?

La tercera perspectiva es el análisis de la diferencia en el marco del contacto o conflicto entre comunidades étnicas dentro de los Estados nacionales, tal vez una de las vertientes más dramáticas del significado contemporáneo de la diversidad. Para ello, nos apoyaremos en Zimmermann (1995):

América Latina es, desde hace siglos, un área donde las lenguas entran en contacto en la forma más variada. De la multiplicidad de culturas existentes en ese continente han resultado los contactos entre las lenguas iberorrománicas e indias, español y portugués, español/portugués y otras lenguas indoeuropeas; así también contactos entre las variedades de una sola lengua. La situación sociopolítica y económica, en la cual se han producido y siguen produciendo estos procesos, es igualmente múltiple: abarca la dominación económica desde hace siglos, la inmigración de pequeños grupos (religiosos, en algunos casos) y la migración interior. En esta situación, las lenguas españolas y portuguesas se encuentran a menudo en posición dominante, pero también, en parte, como en el caso de los chicanos, en posición dominada (p. 7).

Un nuevo aspecto aparece en estos planteamientos para caracterizar las teorías actuales sobre la diversidad. Las investigaciones del contacto lingüístico en Latinoamérica se han limitado, hasta ahora, casi exclusivamente a los significantes del signo lingüístico. Los aspectos semánticos, pragmáticos, textuales y hasta

prosódicos del contacto lingüístico en Hispanoamérica, con pocas excepciones, se han dejado de lado (p.14). Es decir, una teoría del contacto de lenguas sin un concepto adecuado de lenguaje reduce y tergiversa el significado de los resultados empíricos.

La mayoría de las "preferencias explicativas" propuestas son producto de una visión estructuralista del cambio lingüístico. Las lenguas se consideran como *sistemas* lingüísticos autorregulados y la cuestión del cambio de un sistema lingüístico determinado bajo una influencia externa⁴ se plantea como una pregunta por las condiciones estructurales que facilitan o inhiben la asimilación de elementos extraños en el sistema receptor. Desde este enfoque, la integración de elementos nuevos provoca la reestructuración de todo el sistema; por ello, las lenguas tienden a rechazarlos y permiten influencias solamente donde éstas son relativamente compatibles con el sistema y no requieren de arreglos estructurales aparatosos (p. 24).

Los estudios realizados hasta la fecha escudriñan las estrategias y los resultados de las principales actividades sociolingüísticas y culturales de los pueblos ante las nuevas situaciones políticas y económicas. Entre esas actividades han adquirido gran relieve la migración, las políticas de preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones originarias, junto con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe, y el abatimiento de rezagos sociales y educativos. Sin embargo, el impacto de estas investigaciones ha sido insignificante si consideramos las prácticas gubernamentales de implantar las políticas educativas y culturales. De hecho, no existen en el presente soluciones armónicas para el reconocimiento y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las nuevas estructuras nacionales. Las propuestas gubernamentales más conocidas hasta la fecha parecen reflejarse bastante bien en las expresiones *libanización*, *balcanización*, *desestalinización* y *descentralización* (The philosophy and Structure of the ML-ETH Programme, 1990, p. 1). Algunas de estas políticas se han aplicado en países o regiones en los cuales han recrudecido los nacionalismos radicales, rebrotes de neonazismo, terrotrismo antisemita y varias otras formas de racismo. O, trágicamente, no han conseguido eliminar las acciones bélicas, como ha sucedido en el conflicto de Bosnia Herzegovina.

Es claramente observable, por otra parte, el efecto de visibilidad que han logrado el reavivamiento de los movimientos étnicos y el incremento de las acciones institucionales en favor de las colectividades étnicas durante la última parte del siglo XX.⁵

Este reavivamiento se ha producido en el marco de una frágil y conflictiva coexistencia simbiótica entre el llamado *proyecto central* (globalización o unipolaridad) y la *diversidad etnolingüística* (Fishman, 1985, p. 6). De hecho, todas estas manifestaciones tornan más complejo el panorama de las diversidades. Sin embargo, dos procesos negativos atraviesan cualesquiera de las resoluciones: uno, a nivel de las sociedades modernas, es la ausencia de

bilingüismos estables y armónicos; y dos, las lenguas étnicas maternas y los bilingüismos regionales y comunitarios subsisten todavía en condiciones de discriminación y marginación.

En suma, desde la perspectiva de la interculturalidad conflictiva, la diversidad sociolingüística expresa la compleja forma multifacética de las relaciones humanas, las cuales siguen claramente una lógica adaptativa⁶ frente a las situaciones multidireccionadas que ha causado la globalización contemporánea. Variabilidad y cambio constituyen funciones de intercambio y de balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social. Estrategias análogas o ficciones adaptativas se observan también en las interacciones de hablantes nativos con extranjeros, entre sectores mayoritarios con minorías comunitarias. En estos casos, se establecen regulaciones de pertenencia versus estrategias de separación. Ambos sistemas de actividad (Cole, 1999) constituyen las bases para el buen desempeño y la afirmación del orden comunicativo, cuyo principal repertorio son las reglas de variabilidad y cambio sociolingüísticos. Es decir, proveen los medios para compartir las necesidades comunicativas de una manera disponible y diferente, de acuerdo con las cambiantes condiciones sociales (Dittmar y Schlobinski, 1988).⁷

a) Cambios en la funcionalidad y la reproducción lingüística

- Vernacularización de las variantes de distribución regional: mayor difusión de ciertas variantes y adopción por nuevas poblaciones, inclusive interétnicas.
- Minorización de las variantes lingüísticas aisladas.
- Reproducción de lenguas indoamericanas en territorios no tradicionales (desarrollo diatópico por redes autointegradas). Puede citarse el caso de la lengua zapoteca "serrana" y su diferente reproducción en tres espacios habitados por hablantes zapotecos: Sierra Norte-Oaxaca, Distrito Federal y Los Ángeles (EUA).
- Convergencia posible de variantes con alto estatus como grafolectos unitarios. Un caso destacable es la iniciativa de promover la escritura alfabética del zapoteco del Istmo como grafolecto unitario de la pancomunidad de habla zapoteca.

b) Ajustes en la racionalidad o reflexividad sociolingüística

- Transición del ideal monolingüe a la ideología de la pluralidad lingüística en los países donde se "descubren" o se reivindican las bases étnicas de la nación contemporánea.
- Utopía de la reivindicación frente a lo hispánico.
- Aceptación comunitaria y nacional de la funcionalidad de las lenguas indoamericanas en la educación intercultural bilingüe.
- Significado social de la variante como marcador de un particularismo cultural reconocido.

c) Diversificación y especialización de las capacidades lingüísticas

- Consumo creciente de la comunicación video-acústica, modalidades electrónicas.
- Diversificación de la lógica de la oralidad.
- Especialización de habilidades para consumo y producción de la lengua escrita.
- Mayor disponibilidad para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (mayor visibilidad de la lengua vernácula escrita).

Con el fin de mejorar las posibilidades de intervención o de prevención de resultados adversos al pluralismo lingüístico y cultural, tanto en el terreno educacional como comunitario, hay que construir un mejor concepto de diversidad, desmontando, para empezar, la idea de que la pérdida de diversidad es condición *normal* del mundo moderno y elaborando metodologías para generar la efectiva potenciación de los recursos e identidades culturales de las comunidades afectadas. Las soluciones y estrategias están lejos de ser universales. Las decisiones y opciones son claramente prerrogativas que ejercen los pueblos y los hablantes. La humanidad es notablemente flexible en lo que respecta a la preservación de la diversidad. Mientras mueren diversas culturas, siempre están surgiendo otras, hecho que no está en correlación estricta con la etnicidad o el idioma (Ladefoge, 92).

Apreciadas así las cosas, la diversidad es consecuencia de la racionalidad humana de responder adaptativa y creativamente a su entorno y necesidades, pero no es la meta de las relaciones humanas ni de la educación; constituye funciones de intercambio y del balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social.

En las nuevas situaciones políticas y económicas han adquirido gran relieve la migración, las políticas de preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones originarias, junto con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe y el abatimiento de rezagos sociales y educativos. Desde la perspectiva de las acciones gubernamentales, de hecho, no existen, en el presente, soluciones armónicas para el reconocimiento y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las nuevas estructuras nacionales.

Pues, ya no podemos considerar que los seres humanos crean su entorno técnico y económico, desde ahora son las industrias culturales (en particular, la enseñanza, la asistencia sanitaria y la información) las que crean nuevas representaciones del ser humano y, de otro, descubrimos que es posible innovar no sólo con lo nuevo... sino también con lo viejo (Touraine, 1999, p. 54).⁸

Las situaciones conflictivas de la multiculturalidad profundizan la desilusión y frustración de las comunidades respecto de la voluntad y orientación política del Estado. Las demandas y acciones de las alteridades pueden experimentar un “repliegue comunitario e identitario” (Gros, 2000) si se frustran los objetivos

propios. Es decir, no es seguro que la población discriminada se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neoindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los costos económicos y sociales que ellos provocan.

En suma, las reformas educativas sensitivas a la diversidad han asumido la utopía de la sociedad multicultural armónica y democrática con la lógica de las economías abiertas, que pueden afrontar subsidios para la pobreza y las inequidades. Los objetivos de justicia y dignidad para un gran número de pueblos indo y afroamericanos y de movimientos sociales se sustentan en categorías de participación y de vinculación con sus necesidades. Pero las retóricas sociopolíticas producen una convergencia de forma, pues coinciden en el reconocimiento de las identidades, en el replanteamiento del aprendizaje y la formación a partir de los estilos culturales. Todo esto ha comenzado a materializarse en la última década, en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolarizada, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo XX.

Hasta el siglo XVII se había creído siempre que la diversidad era la causa de la discordia y de los desórdenes que llevaban a los Estados a la ruina. Por tanto, se había creído siempre que la salud del Estado exigía la unanimidad (Sartori, 2001, pp. 20-21).

4. Diversidad y desarrollo educativo

Las transformaciones educativas siempre tienen un referente sociohistórico que puede impulsarlas o bloquearlas. La situación de la formación de alumnos y profesores en el marco de la multiculturalidad contemporánea no es la excepción. Para educadores, funcionarios y dirigentes de movimientos sociales, el debate sobre la educación sensitiva a la diversidad cultural de las poblaciones discriminadas gira en torno al derecho y al reconocimiento dentro del todo nacional, reivindicaciones que no han sido satisfechas y, por ende, se encuentran bloqueadas. Sería interesante establecer e investigar el panorama general de esta situación en nuestro continente, como lo sugiere el informe *Nuestra diversidad creativa* (UNESCO, 1997).

Las alteridades sociales y sus organizaciones (etnias, inmigrantes, géneros, idiomas, religiones) contienden y negocian con los gobiernos centrales medidas tales como el estatus de sujetos de derecho, la ciudadanía y la pertinencia de las políticas públicas. En efecto, los tiempos políticos en Latinoamérica indican que esta negociación será prolongada y no estará desprovista de condicionamientos ideológicos y de un temor a supuestos privilegios diferenciales. Por tanto, la apertura y el pluralismo de las políticas públicas culturales y educativas, a corto plazo, dependerán más bien de negociaciones políticas que de razones educativas (calidad, equidad, pertinencia).⁹

Sin embargo, la puesta en marcha de una propuesta educativa plantea exigencias que no se satisfacen con las posturas ideológicas. La cuestión de fondo es que se precisa de concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar una reforma efectiva y favorable a la población involucrada. Hasta el momento, se ha abusado de plataformas sociopolíticas y descriptivas para *autenticar* la necesidad de transformar el sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares en torno a la diversidad. Pero quizás el mejor paso sea abrir o democratizar la gestión de la educación multicultural plural para enganchar el compromiso y la creatividad que muestran muchos maestros.

En la educación escolarizada, parece darse la imposibilidad de construir un proyecto de desarrollo coherente y una visión plural diferenciada del sector educativo, que vislumbre los cambios socioculturales en las realidades escolares de las comunidades de base.

Poseemos, más bien, nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación, nuevas tendencias curriculares del sistema educacional y acciones institucionales tendientes a ofrecer la educación básica a quienes la requieran; también nuevas tecnologías para la elaboración de materiales didácticos, especialmente el libro de texto. Por lo general, las propuestas subordinan los tradicionales objetivos de cobertura y equidad que dominaron la educación durante gran parte de este siglo y privilegian objetivos "posmodernistas" de eficacia, productividad, pluralidad cultural y, ocasionalmente, de *excelencia académica*.

Con propósitos evaluativos y de planificación, se ha originado cierto interés por sensibilizar la historia de la educación a la diversidad cultural y lingüística (poblaciones indígenas). Desde sectores técnicos de proyectos EIB con apoyo internacional y desde investigadores, especialmente, se ha intentado establecer una suerte de historia científica de las orientaciones principales o, figurativamente, *paradigmas de la educación indígena escolarizada*, a fin de sustentar el carácter progresivo y alternativo de la doctrina *intercultural bilingüe*.

Antes, es conveniente hacer dos advertencias. Primero, esta preocupación tiene su origen en el diseño de acciones y proyectos de desarrollo educativo innovador y diferencial promovidos por agencias internacionales. Las comunidades indígenas han sido más bien receptoras de estas preocupaciones. Y segundo, en el curso de esta preocupación se enfrentan viejos problemas de la educación indígena y, en tiempo real, nuevos retos y temas. Las discusiones paradigmáticas, hasta cierto punto, crean la ilusión de que desaparecen los viejos problemas por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos.¹⁰

Pero también debemos reconocer un aspecto muy destacable: las diversas orientaciones programáticas y metodológicas reflejan la voluntad política para influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas. Se redefine el papel de

la educación en los actuales países latinoamericanos, en el vasto esfuerzo de permitir el desarrollo del mayor número de individuos de origen indio y afroamericano (Lesourne, 1993 y Albó, 1995).

En trabajos anteriores (Muñoz, 1998 y 2001b), he propuesto que la historia científica de la educación indígena intenta representar el desarrollo progresivo de la indianidad. Presento esta secuencia histórica en el cuadro siguiente.

Tabla III. Paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina

La diversidad como problema (educación bilingüe)
La diversidad como recurso (educación bilingüe bicultural)
La diversidad como derecho (educación intercultural o multicultural bilingüe)

En esta propuesta gráfica atribuimos gran valor a tres principios: la centralidad de la cultura (etnicidad-identidad), papel de la educación en el desarrollo indígena y los procesos gestionarios y comunicativos.

De acuerdo con estos principios, la primera orientación admite la caracterización del paradigma de la diversidad como *problema educativo y de desarrollo*. Es decir, tanto la cultura como la lengua indígenas son consideradas obstáculos para la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Con base en concepciones democratizadoras, se flexibiliza el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispánicos.

La segunda orientación (educación bilingüe bicultural) puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como *recurso*. Con base en la concepción de permitir el acceso de las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidad. Por razones de política mundial, se asume el principio de la interculturalidad dual o polarizada, que circuló en estos ambientes educativos como la biculturalidad complementaria al bilingüismo. Sin embargo, dada la escasa experiencia innovadora y la casi inexistente investigación de la educación indígena en la época, el componente bilingüe tuvo un desarrollo central, con principios y tecnología de la lingüística aplicada. El resultado es que prevaleció la castellanización y la monoculturalidad de los currículos y los aprendizajes. La

educación indígena no escapó a la crisis y al rezago planetario en materia educativa, tal vez con más profundidad por las inequidades no resueltas. En el fondo, la escuela pública indígena no se transformó.

La tercera orientación constituye la utopía o la virtualidad que deseamos construir y puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como *derecho*. Una de las circunstancias relevantes de esta educación alternativa es la negociación o discrepancia no terminada entre las instituciones educativas y los movimientos y organizaciones indígenas. En términos sociopolíticos, el arraigo y legitimidad de la educación bilingüe indígena depende crucialmente del mecanismo social que se utilice para resolver la actual incompatibilidad entre la política institucional de seguir modelos neoliberales de capital humano en la educación y los proyectos étnicos que enarbolan modelos críticos de resistencia. En todo el continente, puede observarse esta contradicción, que está deteniendo y desvirtuando el desarrollo educativo en las regiones interculturales. Dos componentes cruciales en los modelos críticos de resistencia que plantean comunidades indígenas son la autonomía y el control endógeno, autogestionario de la educación. Nicaragua, por citar un ejemplo, es el único país que incorporó hace 15 años el estatuto de autonomía en la Constitución Política.¹¹

Con base en este horizonte histórico no lineal, se advierte la importancia de trabajar con una perspectiva de proceso complejo y articulado en varias dimensiones educativas, asimétricamente relacionadas, cuya convergencia o divergencia es causa del éxito o la crisis de la educación en general. Al respecto, planteo que la transformación de la educación orientada hacia la multiculturalidad plural provendrá principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares específicas, en la medida que se democratice la gestión educativa de la sociedad civil y de las comunidades de base, mediante modalidades de participación integral y control comunitario, “porque el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política” (Sartori,2001: 19).

Tabla IV. Inserción de la diversidad en el desarrollo educativo

Dimensiones del desarrollo educativo	Metas y procesos
Política educativa, Normatividad	Sociedad multicultural
Sistema educacional	Educación inicial y continua en la formación de maestros Organización flexible del sistema
Modelos académicos de formación (enseñanza/aprendizaje)	Comunicación intercultural (validez, disenso) Ética del pluralismo Ciclos participativos

Prácticas y procesos escolares	Acciones e ideologías plurales de las escuelas y de las comunidades, respecto a la diversidad
--------------------------------	---

Desde la óptica de un modelo de desarrollo educativo integral, aprendemos a identificar, ampliar nuestra comprensión y también a relativizar los discursos de los distintos sectores acerca de las políticas públicas, las cuales nos proveen de principios y condiciones ideológicas para promover un gran cambio educativo que busca establecer nuevos términos con el desarrollo económico y político en que "la democracia de nuestros países encontrará en la educación intercultural y bilingüe uno de los principales instrumentos para su consolidación" (Cárdenas, 1997, p. 29).

Tabla V. Objetivos globales de política educativa relacionados con la diversidad

Fines globales	Políticas generales
Equidad, suficiencia, acceso	1. Aumento de la cobertura y financiamiento mixto 2. Apertura del sistema a todos los sectores
Calidad	1. Mejoramiento de formación de los alumnos y maestros 2. Desarrollo de habilidades para solucionar problemas
Eficiencia interna	Retención y funcionalidad flexible del sistema escolar
Eficiencia externa	Desarrollo social con vínculos estrechos con la cultura, identidad, trabajo, Paz, corresponsabilidad política, derecho de todos los sectores sociales
Valores	Transmisión de cualidades sociales compatibles con el pluralismo, reciprocidad y aprendizaje cooperativo

Esta concepción sistémica de desarrollo educativo nos podría llevar muy lejos si los debates científicos y sociales influyeran en la formación de las políticas y proyectos educativos, cuyos destinatarios son las poblaciones indo y afroamericanas y los sectores sociales discriminados. La historia, las teorías y las prácticas de estas alteridades socioculturales se conocen mucho mejor por las experiencias gestionarias, participativas, y también, por las investigaciones científicas, que nos ayudan a comprender la situación multiétnica y pluricultural del país. Por su parte, las instituciones gubernamentales han asimilado y recreado las propuestas interculturales de mayor aceptación en los organismos y foros internacionales, dando forma a una avanzada política sociocultural del Estado, pero que no se traduce en una congruente política de gobierno ni en la necesaria comprensión y aceptación de la sociedad nacional.

Podemos concordar o discrepar con esta propuesta sistémica, pero lo que no podemos evitar es, por una parte, imaginar el desarrollo educativo como un todo

multicompuesto y, por otra, definir desde dónde provendrán las tendencias decisivas que promuevan el cambio educativo hacia el multiculturalismo plural. ¿Desde el sistema oficial? ¿Desde las instituciones que crean la política? ¿Desde los movimientos sociales y étnicos?

3. A modo de conclusiones

Tal vez uno de los mayores retos de la educación sea el de dar sustento concreto a las necesidades y expectativas de las alteridades étnicas y sociolingüísticas en las prácticas educativas. Es bien sabido que las estrategias y las actividades de la enseñanza mutan los principios de la política institucional, produciendo resultados académicos y actitudes no siempre compatibles con estos principios. En mi opinión, una de las razones principales de esta brecha reside en la carencia o en las deficiencias de los niveles de concreción del diseño curricular. De facto, las concreciones curriculares son promovidas y producidas por instancias normativas o técnicas del sistema educativo descentralizado, lo que tradicionalmente nunca garantizó la perspectiva y las necesidades de los actores directos de la educación. Es importante advertir que la expresión *diversidad lingüística y cultural* esconde una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica. De hecho, crea la ilusión de que hacemos referencia a un campo bien delimitado de problemas y de métodos. Por las investigaciones realizadas en el campo de la diversidad, se sabe que los resultados fundamentales se relacionan tanto con el nivel teórico como con las técnicas de investigación y las aplicaciones de estos conocimientos, lo cual convierte la sistematización conceptual en una tarea necesaria.

Finalmente, las experiencias conflictivas de la multiculturalidad, el bilingüismo y la integración de las alteridades socioculturales se han convertido en tópicos de gran actualidad en instituciones oficiales, en comunidades y en organizaciones sociales. Sobre estas bases, se están construyendo parámetros de ciudadanía para la sociedad del futuro próximo, donde se identifican nuevos objetivos y necesidades nacionales y se crean soluciones recargadas de valor democrático y participativo.

Referencias

Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz, Bolivia: UNICEF y CIPCA.

Cárdenas, V. H. (1995, abril). Desafíos para el futuro de los programas de la Educación Intercultural Bilingüe, de cara al siglo XXI. Trabajo presentado en el *I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: América Indígena*, Antigua, Guatemala.

Cárdenas, V. H. (1997, noviembre). Discurso de inauguración. Trabajo presentado en el *II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela*, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Cole, Michael (1999). *Psicología cultural*, Ediciones Morata, Madrid.

Consejo Estatal de Población de Oaxaca. (1994). *Población indígena de Oaxaca 1895-1990*. Oaxaca: Consejo Estatal de Población de Oaxaca.

Dittmar, N. y Schlobinski, P. (1988). *The sociolinguistics of urban vernaculars (Case studies and their evaluation)*. Berlín y Nueva York: Walter de Gruyter.

Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity*. Berlín y Nueva York: Mouton Publishers.

Gros, C. (2000). *Etnicidad, violencia y ciudadanía. Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*. México D.F.: IHEAL-Universidad de París III, Cátedra Patrimonial CIESAS-CONACYT.

Hale, K. (1992). On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, 68 (1), 1-3.

Herrera, G. (1995). Detección de los cuellos de botella en todos los programas de educación intercultural bilingüe. Trabajo presentado en el *Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena*, Antigua, Guatemala.

Ladefoge, P. (1992). Another view of endangered languages. *Language*, 68 (4), 809-810.

Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.

López, L. E. (1995). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de los procesos educativos bilingües. Trabajo presentado en el *Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena*, Antigua, Guatemala.

Muñoz, H. (1987). Un panorama de los estudios sociolingüísticos en México y de constitución de la identidad. *Investigaciones Humanísticas*, 2 (2), 105-126.

Muñoz, H. (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. *Revista Iberoamericana de Educación* 17, 31-50.

Muñoz, H. (Coord.). (2001a). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa: Universidad Veracruzana (Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana).

Muñoz, H. (2001b, octubre). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México (pp. 1-47). En UNESCO-México, *Taller Perspectivas de la educación bilingüe en contextos interculturales de México*. México: UNESCO.

Pardo, M. T. (1995). Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales* 11, 90-123.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000a). *México en el foro mundial de educación Dakar 2000*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP y UNESCO.

Secretaría de Educación Pública. (2000b). *México Jomtien + 10. Evaluación nacional de "Educación para todos"*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP.

The philosophy and Structure of the ML-ETH Programme (1990), *ML-ETH in focus* 2, 1-2.

Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes. En UNESCO, *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados* (pp. 54-63). Madrid: UNESCO.

UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo* (Versión resumida). París: UNESCO.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Nueva York: Mouton.

Zimmermann, K. (1995). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Berlín: Vervuert Iberoamericana (Colección Biblioteca Iberoamericana).

Žižek, Slavoj (2001): Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en F. Jameson y Ž. Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Piados, 137-138.

¹ Esta operación, con toda seguridad, implica una discusión más radical sobre la validez, el alcance y la utilidad de las descripciones lingüísticas, los estudios estadísticos sobre uso de las lenguas y los diversos tipos de modelos lingüísticos y funciones de los idiomas en la escolarización, en especial en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. Nos permite visualizar, en cualquier caso, cuáles son las aplicaciones y las relaciones de la teoría del lenguaje con la teoría educativa.

² Hemos consultado sólo los volúmenes 1 y 2 de esta obra, publicada por el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) y UNICEF Bolivia, con el apoyo del gobierno de Suecia. Adicionalmente, existe un anexo estadístico disponible en cinco volúmenes y en disquetes, y una colección de mapas. Advierte Xavier Albó (1995): "Si usted desea sólo una visión muy global del tema, vaya directamente al capítulo 10, de conclusiones y recomendaciones. Le será también útil el panorama sintético de situaciones presentado en el breve capítulo 3" (pág. V). Por lo sugerente del enfoque, la recomendación de brincaros el desarrollo no me parece procedente.

³ Lo que parece discutible en esta afirmación es el alcance histórico, dada la persistencia de las condiciones de desigualdad y discriminación en contra de las culturas indias. Posiblemente, sólo en el plazo inmediato, exclusivamente, parece ser un resultado convincente.

⁴ Cuya expresión más clásica y completa es la obra de Uriel Weinreich (1953, p.15).

⁵ En muchos países, es claramente observable en los siguientes hechos: 1) Actualmente, se manifiestan mucho más demandas comunitarias en lenguas originarias, aunque se trate de poblaciones de inmigrantes ilegales. 2) Ha aumentado la funcionalidad de las lenguas indoamericanas en dominios externos y públicos. 3) Ha aumentado notablemente la cantidad de publicaciones en la lengua materna de las comunidades étnicas. 4) Aumenta el número de escuelas que trabajan con la lengua materna de las comunidades étnicas. 5) Ha crecido el número de instituciones religiosas que utilizan las lenguas originarias antes que las lenguas "nacionales" (inglés, alemán, español); 6) Ha aumentado también la presencia de las lenguas y culturas originarias en las emisiones de radio y televisión; 7) Particularmente desde los años setentas, ha crecido enormemente la cantidad de investigaciones, cursos y publicaciones académicas acerca de las lenguas y culturas indoamericanas; 8) Hay un espacio y frecuencia mayor para las celebraciones y prácticas tradiciones de las minorías étnicas de manera pública; 9) Por último, existe una mayor sensibilización de la población no-indígena en torno a la situación de las minorías.

⁶ En un sentido semejante, podemos emplear aquí el concepto de Sistema de actividad de M. Cole (1999), entendido como ficciones estratégicas para denotar entendimiento y reciprocidad en la comunicación de sujetos y comunidades en esquemas asimétricos, hegemónicos.

⁷ En un trabajo anterior, planteamos que, como un tercer resultado de la sociolingüística en México, se refería al desarrollo cualitativo de la disciplina, en los siguientes términos: 1) enriquecimiento de las fuentes de información sobre las lenguas étnicas y las particulares de la diversidad lingüística mexicana; 2) mejor conocimiento de la historia de la comunicación social dentro del todo étnico y del país en general y 3) mejor identificación de los aspectos exitosos o negativos de las investigaciones (véase Muñoz, 1987).

⁸ También la UNESCO ha contribuido a poner atención a este fenómeno. Advierte que hay un cumplimiento insuficiente del compromiso de los Estados nacionales con la política de *educación para todos* (Jomtien), en los siguientes aspectos: 1) se han descuidado los aprendizajes informales; 2) hay lentitud en la redefinición de las necesidades educativas, particularmente en lo tocante al contenido educativo que refleja la diversidad cultural; 3) aumentan las desigualdades dentro de los sistemas educativos: los pobres, grupos minoritarios y discapacitados apenas han sido considerados; 4) poco desarrollo de la educación inicial en las áreas rurales; aumento de la brecha tecnológica que reduce las posibilidades de que las tecnologías de información y comunicación sirvan a las necesidades específicas y 5) por último, sigue presentándose un financiamiento deficitario de la educación básica (SEP, 2000a y 2000b).

⁹ La crisis de la educación de hoy ha alentado profundas discrepancias acerca del rol de la escuela en la sociedad. Es fuerte la necesidad de ajustar la función educativa a los requerimientos de la sociedad y, especialmente, de abandonar la concepción y los contenidos de la escuela pública tradicional. Así, sobre las escuelas se cierne el progresivo consenso social de que su cometido no sólo es enseñar a los niños y proveerlos de las habilidades básicas que se requieren en una compleja sociedad tecnológica, sino también solucionar el dilema de la discriminación social y la violencia, para proporcionar oportunidades a las mujeres y los pueblos étnicos, para socializar generaciones de migrantes campo-ciudad y canalizar el cambio de las políticas sociales.

¹⁰ Dificultades del estadio de la educación bilingüe, como la enseñanza del español, segunda lengua y la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, siguen pendientes y se atienden

con viejas prácticas pedagógicas, típicas del paradigma bilingüe. De cierta forma, siguen reinando en la pedagogía de las escuelas indígenas del 2001 concepciones y prácticas de hace 50 años.

¹¹ Muñoz (2001a) señala que esta política pública no ha podido implantarse en los procesos comunitarios y escolares, por carencia de un proyecto integral de desarrollo educativo.