

LA INTERCULTURALIDAD: NUEVOS DESAFIOS PARA LOS DOCENTES*

INTERCULTURALISM: NEW CHALLENGES FOR TEACHERS/PROFESSORS

Nicanor Rebolledo**

Resumen: En este trabajo abordamos algunos ángulos del debate suscitado en México alrededor de la definición del concepto de educación intercultural, así como de la puesta en marcha de algunos programas de innovación educativa basados en este enfoque. El análisis de las experiencias pedagógicas y prácticas interculturales de los profesores, está basado en la información de campo obtenida en escuelas primarias públicas localizadas en barrios pobres de la ciudad de México donde se mezcla pobreza y etnicidad. Son escuelas que tienen la peculiaridad de realizar acciones afirmativas a través de la incorporación de estudiantes de origen indígena para la enseñanza de nuevos valores de convivencia en la escuela y los profesores enfrentan dificultades para alcanzar las metas educativas que le son exigidas.

Resumo: Neste trabalho abordo alguns ângulos do debate no México sobre a definição do conceito de educação intercultural e da implementação de alguns programas inovadores de educação baseados neste enfoque. A análise das experiências pedagógicas e práticas interculturais dos professores é suportado em dados de campo coletados em escolas públicas localizadas em bairros pobres da Cidade do México, onde há uma mistura entre pobreza e etnicidades. São escolas que tentam realizar ações afirmativas incorporando a estudantes indígenas para ensinar novos valores de convivência na escola e os professores enfrentam dificuldades para alcançar as metas educacionais exigidas.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Bilingue. Indígena. Urbana. Revitalização.

Introducción

Hoy día se insiste mucho en que los profesores asuman la interculturalidad integrándola a sus programas de trabajo y que sea parte sustancial del quehacer cotidiano en sus salones de clase, a fin de reducir la discriminación de que son objeto los estudiantes indígenas y la violencia recurrente en las aulas, así como inducir el reconocimiento de la diversidad, las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, indígenas y no indígenas, con acciones de fortalecimiento de las identidades culturales en las escuelas. Todo ello con el fin elevar por esta vía la calidad de la educación, combatir el racismo imperante, establecer la justicia escolar, aumentar la permanencia y disminuir el abandono escolar.

Son tres cuestiones que nos interesa destacar en este trabajo: la primera se relaciona con la necesidad clarificar los diversos planos conceptuales de la interculturalidad, la interculturalidad como concepto diferencial de cultura; la segunda está enfocada a analizar diversas experiencias pedagógicas y prácticas interculturales, algunas de las cuales han sido extraídas de las escuelas primarias públicas del Distrito Federal en México donde realizamos trabajo de campo, relativas principalmente a la enseñanza de la interculturalidad como contenido académico, como tarea académica complementaria y transversal, así como trasmisión de nuevos valores de convivencia y como práctica social y pedagógica; la tercera cuestión está dirigida a formular algunas reflexiones en torno a las exigencias de autonomía indígena de las comunidades urbanas, en relación con la revitalización lingüística y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en México.

La interculturalidad a debate

En cierta forma la década del dos mil se caracterizó por la efervecencia de la interculturalidad, incluso durante este periodo llegó a considerarse como eje trasversal de las políticas públicas y en los circuitos académicos fue reconocido como uno de los temas estelares dentro de las ciencias sociales¹. Efectivamente se multiplicaron las publicaciones y se realizaron eventos de todo tipo para discutir lo que entendíamos por interculturalidad y por lo que debíamos entender. Las definiciones buscaban y aún intentan alcanzar consenso entre los diversos sectores, especialmente en el ámbito de la educación; en algunos momentos este movimiento alcanzó a involucrar a los medios académicos más renuentes a la interculturalidad.

Ciertamente las discusiones dieron lugar a diversas modificaciones de los discursos cerrados y la flexibilización de los aparatos de gobierno encargados del diseño de políticas públicas. A tal grado que la turbulencia provocada por ese movimiento dejó a su paso algunos saldos positivos: hay balances sumamente alentadores alusivos a un creciente reconocimiento de los derechos indígenas, la necesidad de repensar la educación a partir de la interculturalización, en la refundación de la educación y la construcción de una ciudadanía indígena diferente y una mayor aceptación respecto a que sean los propios indígenas los constructores de sus procesos educativos (LÓPEZ, 2011).

En contraste a lo anterior encontramos críticas respecto a la interculturalidad como política pública. Dichas críticas sin duda se orientaron a cuestionar la pérdida de sus vínculos con los movimientos sociales y sus referentes políticos más importantes; sus críticos apelan a que la interculturalidad sea asumida como un

discurso político democratizador (LOPÉZ, 2011), descolonizador (WALSCH, 2009) y autonómico (DÍAZ-POLANCO, 2006), capaz de cuestionar los soportes *etnofágicos* del poder del sistema y del Estado. En esta perspectiva crítica, la interculturalidad, la diversidad y globalización, son proceso con los cuales el Estado puede convivir y puede llegar incluso a adaptarlos para su propio beneficio y desarrollo, lo que significa que pueden servir como nuevo instrumento de control del Estado.

Podemos decir que el debate desatado alrededor de los intentos por definir conceptualmente las propiedades de la interculturalidad ha proyectado en cierta forma un efecto paralizante entre los docentes, ante todo porque no ha podido extraer definiciones acabadas ni recomendaciones pedagógicas apropiadas, a través de las cuales puedan emprender acciones interculturales en sus respectivas aulas, sin caer en lugares comunes y la aplicación mecánica de conceptos y recomendaciones. Cuando mucho tales discusiones han permitido a los profesores, en sus deseos de aplicar la interculturalidad como un contenido y una práctica académica, la construcción de nociones instrumentales de interculturalidad y algunas visiones esencializadas de cultura indígena, así como también ha dado como resultado la utilización frecuente de enunciados generales como: “la educación intercultural está en proceso de construcción”, “la interculturalidad funcional es diferente de la interculturalidad crítica”. Son definiciones que muchas veces son encontradas y usadas para salir al paso ante la pregunta ¿qué es la interculturalidad?

Frente a estos intentos de definición se produce en este entorno una crítica generalizada respecto a aquellas iniciativas de educación intercultural que focalizan su mirada en las culturas indígenas, ya sea para revitalizarlas o para trasmitirlas como contenido de aprendizaje. Se argumenta que estas definiciones caen en la sim-

plificación y la folklorización. Suponen que las muestras etnográficas que utilizan los profesores en sus tareas escolares no representan “auténticamente” a las culturas indígenas, al contrario, las deforman; en todo caso deberían representarlas como son y no como quisieran que fueran. Alguna razón hay en estas críticas, pero habría que preguntarse ¿qué entienden por cultura indígena?, Creemos que tanto las posturas de aquellos que promueven las culturas indígenas folklorizándolas o teatralizándolas, como las de quienes esperan verlas autenticadas y naturalizadas, merecen algunos comentarios. Cabe preguntarse ¿Existirán estas culturas indígenas?

A propósito de esto, en varias ocasiones con los propios profesores discutíamos *in situ* sobre los contenidos de las culturas indígenas y con frecuencia salían a relucir varias inquietudes: la primera era saber exactamente qué aspectos podían representar a las culturas indígenas, a nivel simbólico, material y social; qué costumbres podríamos calificar de indígenas; qué grado de autenticidad debían tener las muestras etnográficas. Muchas de las costumbres de los pueblos originarios podrían ser las de otros pueblos del medio rural mexicano, incluso, podían ser comunes a ciertos modos de vida adoptados por las comunidades rurales vecinas mestizas². Nuestra conclusión en ese momento fue que muchas de las muestras etnográficas encontradas para representar a las culturas indígenas serían en todo caso patrones culturales coloniales que muchos pueblos indígenas adoptaron para establecer distinciones internas entre pueblos indígenas, entre comunidades indígenas y pueblos mestizos y que hoy se conservan dando algún tipo de distinción. En el plano de la representación simbólica hay una serie de elementos estructurales de las culturas indígenas como la visión del espacio y el tiempo, la antropomorfología

del cosmos, el fogón como eje de la vitalidad humana y el cuerpo humano como el centro del mundo (GALINIER, 1990). Los conocimientos sedimentados en el manejo del tiempo y el espacio, son los puntos de cristalización de la visión del mundo. Para decirlo en otras palabras los indígenas de la Sierra Oriental estudiados por Galinier (1990, 2001) conservan viva la cosmovisión en la que se integran conceptos de espacio y tiempo, una noción de persona y una teoría del destino; sin embargo, hoy podemos observar estos conceptos como “trajes desgarrados, hechos a base de piezas y pedazos que ya no compiten con los saberes establecidos por la cultura occidental” (GALINIER, 2001, p. 456).

Solamente algunos ancianos o chamanes detentan las claves del origen de los astros, de los distintos diluvios, del tiempo de los gigantes. Es un saber periférico, pero que sí puede surgir de manera espontánea durante el curso de un ritual e integrarse a las glosas que explican tal o cual secuencia.

El ciclo de fiesta es quizá un tipo de muestra etnográfica distintiva de la cultura indígena, la indumentaria colonial preservada en la actualidad podría ser otro rasgo de distinción, algunas dietas alimenticias que combinan maíz y chile, algunas prácticas agrícolas y de pastoreo típicas sincronizadas con el calendario ritual, ciertas prácticas curativas basadas en la preparación de infusiones y pocimas, la preparación de bebidas de pulque y atoles de masa.

Cuando llevamos estas mismas cuestiones a algunos padres y madres de familia, queriendo saber cuáles eran los elementos constitutivos de la cultura indígena de la actualidad, nos encontramos una “exégesis interna” compuesta a base de memorias y olvidos, de costumbres muertas y vivas, de objetos materiales y una espiritualidad devota, de historias y mitos, de comidas y venenos, juegos

de palabras y “burlas” y una serie inacabada de cuestiones que escapaban al objetivo inmediato de hacer un glosario cultural para llevar a cabo la enseñanza. En ese momento la búsqueda de claves históricas y semióticas de la cultura escapaban a nuestro objetivo inmediato de enseñanza, donde el sentido de complementar la enseñanza con la introducción de “la exégesis interna”, que era el término más adecuado para designar ese proceso, de los orígenes, elementos y representación del cultura, dado que era tal vez lo único que podíamos hacer en esas circunstancias: hacer visibles algunos fragmentos de la cultura indígena, hacerlos visibles en el aula y sumarlos a los saberes canonizados de la escuela, aunque, desde el punto de vista pedagógico, ese material cultural no constituiría más que un auxiliar de la enseñanza y no una base de enseñanza. En nuestro encuentro con los padres de familia nunca llegamos, como diría Galinier (2001), a la “caja negra” de la cultura, donde se guardan claves muy importantes; únicamente pudimos hallar fragmentos borrosos y piezas completamente desechas, que permanecen en la pedacearía y en el cementerio cultural.

Para las clases en aula sugerimos algunos “contenidos culturales” consistetes en muestras etnográficas relativas a recetas de comida, paisajes rurales, vida rural, fiestas, vestidos tradicionales, artesanías y prácticas agrícolas. Descifrar “la caja negra” de la cultura indígena escapaba a los objetivos inmediatos; sin embargo es una de las tareas que queda pendiente, junto con la posibilidad de que tales monogramas puedan servir de base a las propuestas educativas, en el sentido de que la cultura indígena no sólo sea un agregado curricular, sino base curricular, base de la enseñanza, códigos de comunicación pedagógica, y se convierta realmente en medidora de la enseñanza, en didáctica. Sabemos que para llegar a este punto requerimos de estudios profundos de las culturas in-

dígenas, estudios que den cuenta de aquello que Jaques Galinier llama la “exégesis interna y exégesis externa”, es decir, requerimos estudios que nos ayuden a comprender las claves de la cultura, pero también los componentes de las culturas indígenas y sus articulaciones con las otras culturas, hasta poseer, incluso, bases interculturales de similaridad y disimilaridad.

No obstante las aplicaciones mecánicas de los conceptos, hemos visto que los profesores están recreando a diario las culturas indígenas en sus escuelas, las están reinventando, en el sentido como Roy Wagner (2010) definió el fenómeno de la invención de la cultura, como una práctica humana específica y donde la invención es también una cultura. La cultura que los profesores instrumentan en la enseñanza tiene la peculiaridad de haber sido convertida en un contenido de aprendizaje escolar para ser transmitido. Es decir, en vez de enseñar a través de la cultura, reinventan las culturas indígenas a través de la folklorización y un *performance* construido a base de diseños ajenos a las culturas de origen. Como veremos esta perspectiva de creatividad docente está asociada más con la cultura de los centros escolares y los conceptos de cultura que éstos manejan, que con los conceptos que la escuela como institución busca implantar.

Además de la creatividad docente como forma de reinención de la cultura indígena, podemos incluir la enorme influencia que han tenido los conceptos de cultura manejados por los investigadores. Hoy día, por ejemplo, cuando los profesores hablan de interculturalismo se refieren a la presencia de niños y niñas indígenas en los planteles y de una necesaria atención “especial” a este tipo de población y no necesariamente se refieren a las definiciones de interculturalidad utilizados por la jerga institucional y académica. Los profesores continúan empleando el concepto de cultura para

destacar las particularidades de la cultura indígena y su diferencia con la cultura nacional y universal, incluso para hacer ejercicios de contraste con la cultura local; en ese sentido, los profesores son más bien culturalistas que interculturalistas, o sea, si bien adoptan el interculturalismo y la diversidad, sus conceptos son más parecidos al diferencialismo cultural. La alusión a la diversidad y el pluralismo cultural, casi siempre va acompañada de un argumento demostrativo acerca de la existencia de culturas indígenas particulares y de una presencia autónoma de cultura y se convierte en un modo de hablar sobre las tradiciones indígenas y donde les resulta difícil cuestionar su existencia. Aún cuando los profesores han tratado de orientar sus actividades hacia la interculturalidad intentando, incluso, tomar al pie de la letra algunas de las recomendaciones proporcionadas por las instituciones encargadas de promoverla, no han podido escapar de las viejas conceptualizaciones y moldes evolucionistas acuñados por la antropología mexicana desde muy entrado el siglo XX.

Esta idea de cultura es básicamente la forma no genética de transmisión de una comunidad continua, y comunidad es entendida aquí como aquella entidad que comparte la misma cultura (GELLNER, 1997). De acuerdo con esto, la cultura es entonces aquello que comparte una población y la que la transforma en comunidad.

Cultura y comunidad se definen en términos de una relación mutua: cultura es aquello que una población comparte y que la transforma en comunidad. La comunidad es una subpoblación de una especie, que comparte los rasgos genéticamente transmitidos, pero que se distingue de la población más amplia por algunas características adicionales: estas, de una u de otra manera dependen de lo que la comunidad, o subpoblación, hace, y no de su equipamiento genético. (GELLNER, 1997, p. 56).

Las fronteras de una comunidad están definidas por los comportamientos de los mismo miembros adscritos a ella, o sea, las fronteras no presentan una sola característica, son más bien límites fijados por una diversidad de intereses, como los de tipo territorial, los económicos, lingüísticos, religiosos, las costumbres, etc., son indicadores inherentes a las propias comunidades, que en unos casos pueden representar intereses de unión o dominio, en otros puede tratarse de un comportamiento de separación. Así, una comunidad puede hablar diversas lenguas sin barreras, o compartir costumbres de distinto origen sin marcar distancias, pero también puede ocurrir lo contrario, que la diversidad lingüística produzca separaciones y divisiones, o que las costumbres sirvan de pretexto para utilizar la cultura como elemento diferenciador de una comunidad que busca ante todo la unidad en su estructura.

La cultura como elemento diferenciador puede también llegar a jerarquizar a las personas integrantes de un grupo o comunidad, en estos casos se trata de una noción jerárquica de cultura, de la cultura como una posesión, de un producto heredado o adquirido, poseído, transmitido o compartido, ligado a su vez a intereses de distinto orden, como los intereses de clase, religiosos, étnicos, lingüísticos, estamentales, o de prestigio. En este sentido la cultura lejos de unir a las comunidades en unidades consistentes, autocontenidas, propicia la separación, tornándolas más conflictivas, tanto intra como inter comunidades.

Como elemento diferenciador la cultura es también un componente separado del ser humano, es un valor, un rasgo, una esencia, una personalidad, colocada por encima de la personas, las colectividades y sus relaciones; el ser humano imperfecto puede llegar a moldearse utilizando la cultura para adquirir una “personalidad” aceptada socialmente, en estos casos la cultura se convierte en un

ideal. Resulta difícil hablar de culturas en plural cuando es entendida en su forma jerárquica, pues la jerarquización solo tiene sentido cuando se alude a la cultura como un ideal a alcanzar (BAUMANN, 1999). La cultura en su forma jerárquica hace referencia directa a la existencia de posiciones estratificadas dentro de la sociedad, a diferencias marcadas por las relaciones de superioridad e inferioridad, dominio y subordinación, primitivo y moderno, culto e inculto, desarrollado y subdesarrollado, indio y mestizo, pobre y rico.

La otra cuestión es que la educación intercultural inducida en las escuelas, no es distinta a éste diferencialismo cultural. No hay que olvidar que durante los primeros años de instauración de ésta política educativa intercultural (de 2001 a 2005) se produjo una intensa movilización de recursos y una gran efervescencia alrededor de los debates, proliferaron distintas posiciones, terminologías institucionales y académicas, donde efectivamente se ponía el acento en el combate a este diferencialismo de la cultura, a este indigenismo histórico, se argumentaba y todavía se sigue sosteniendo, que los enfoques particularistas de la educación indígena tienden a segmentar y segregar culturalmente, y en todo caso la educación intercultural busca lo contrario, como promover la calidad en las relaciones entre culturas. Recordemos, por ejemplo, que la elaboración de este argumento y el plan de acción de dicha política, por parte de la nueva oficina de Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, indujo a la elaboración de definiciones operativas, es decir, definiciones que pudieran arrojar resultados.

La pregunta ¿qué es la interculturalidad? da lugar a una definición, que desde nuestro punto de vista no dista mucho del diferencialismo cultural referido. Luz María Chapela (2004), dice:

Estamos proponiendo una nueva manera de ver y asumir la diversidad cultural. Tradicionalmente y desde la cultura dominante que llamamos mestiza, habíamos pensado la interculturalidad siempre en relación con las culturas indígenas y habíamos pensado en términos de compromiso social con grupos y pueblos marginados. La interculturalidad había sido un asunto de compensación, asistencia y paternalismo. Esta manera de concebir lo intercultural ponía, ante los ojos de los mestizos, a las culturas diversas en situación de objeto de compensación, objeto para la recepción, objeto no autónomico. Las relaciones interculturales como las concebimos ponen a todas las culturas en posición de sujeto en sí y en sujeto para sí y concibe la arena de la interculturalidad como un espacio de silencio a donde acuden con lo suyo propio, muchas diversidades para expresarse, para exponerse, para entrar en los otros y permitir que los otros entren, para intercambiar, para enriquecerse y recrearse. (CHAPELA, 2004 apud WELLER, 2006, p. 408).

No obstante que los profesores han aumentado sus dudas sobre la interculturalidad y no han realizado una práctica ajustada a las definiciones institucionales como la anotada, de todos modos, según nuestra lectura, llevan a cabo una práctica intercultural, que como hemos dichos se acerca más a la creatividad docente, a la reinención de la culturas indígenas y al diferencialismo cultural, que a las prácticas interculturales exigentes, de eliminación de estereotipos, racismo e inequidad.

La interculturalidad, una tarea pedagógica

Han sido muy importantes para los profesores las múltiples tentativas de descodificación del concepto de cultura, interculturalidad y diversidad cultural, y en la construcción de conceptos útiles

tendientes a inducir cambios en sus formas de trabajo y transformación en los salones de clase y las escuelas; así como también han sido muy importantes el papel detonador que han tenido las discusiones especializadas de académicos y funcionarios. Sin embargo, debemos reconocer que el encuentro de los profesores con estas nuevas jergas académicas y el lenguaje especializado, tanto técnico como oficial, ha producido en algunos casos un efecto paralizante, en sentido de congelar las discusiones y empobrecer las acciones, sobre todo en aquellas situaciones donde solo se ha insistido en la necesidad de difundir parcialmente las definiciones de cultura e inter-cultura como única vía para comprender el sentido de la educación intercultural. Ante la falta de respuestas concretas de orden metodológico, los profesores han emprendido actividades consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (como celebraciones en festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígenas, y en algunos casos la introducción del himno nacional en lenguas indígenas en los honores a la bandera), cayendo casi inevitablemente en algunas prácticas esencializadas de cultura indígena.

Esta exigencia ha llevado a los profesores no solo a preguntarse reiteradamente por el significado de la interculturalidad y por la forma como podría ser practicada, sino que también los ha colocado frente a una serie de dilemas, que se plantean en términos de construir nociones instrumentales capaces de orientar sus actividades en los salones; actúan como si hubiera un solo significado de interculturalidad y una respuesta única ante la exigencia de una práctica intercultural, así, muchas veces se aprenden una definición para enseñarla o aplicarla directamente sin pasarla por un proceso pedagógico necesario.

Generalmente estas exigencias no van acompañadas de información a los profesores, ni de reflexiones previas, solo tienen la intención de instruir pero no de ligar sus esfuerzos a las problemáticas concretas de los salones de clase. Al parecer, las diversas actividades ofrecidas hasta el momento por sus principales promotores no han sido lo suficientemente claras, como tampoco han tenido un efecto directo en los objetivos de transformación de las prácticas educativas tradicionales.

Las dudas más comunes de los profesores se relacionan con esta exigencia, por lo que sus demandas se plantean en términos de saber si la educación intercultural es una tarea adicional y que puede desarrollarse como una actividad especial, al margen del currículo, o no. Otra de las dudas muy extendidas se relaciona con la manera en cómo encauzar el objetivo intercultural, cómo trabajar la interculturalidad de modo concreto, con qué métodos y estrategias. La tercera duda se plantea en términos de la pregunta si la interculturalidad es un contenido particular del currículo, un contenido transversalizado, o bien una acción de enseñanza integral, que involucra a la escuela y la comunidad en la construcción de una nueva visión del mundo y el papel de la educación en la transformación de la realidad. La cuestión aquí es cómo hacer posible una práctica intercultural efectiva de los profesores, sin que caigan fácilmente en el relativismo y el esencialismo de la cultura indígena, sin que simplifiquen el objetivo de transformación de la realidad, y sin culpabilizar a los actores ante la ausencia de respuestas y logros.

A esta exigencia se suman otros elementos relacionados con la misma cuestión, que hacen de la tarea de los docentes un asunto mucho más complejo, sobre todo cuando se les pide que sean sumados a su trabajo rutinario nuevos conocimientos y una lectura casi obligada de la realidad sociocultural de sus escuelas. Sorpren-

de, además, que los docentes llevan a cabo las variadas actividades que son sugeridas por distintas instituciones, incluso presentadas en forma de catálogo (como educación intercultural, educación para los derechos humanos, historia urbana, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, últimamente se le agrega el tema de la violencia escolar, etc.), para ser realizadas como parte de un repertorio de cuestiones que ellos mismo comprenden que se encuentran desligadas del currículum, y que muchas veces no encuentran como conectarlas con sus planes de trabajo, o que más bien entienden que son actividades adicionales y que deben incorporarlas sea como sea, aún a pesar de que piensen que restan espacio y tiempo a los asuntos fundamentales del programa escolar.

Independientemente de tales exigencias institucionales, por otra parte, los profesores manejan una serie de supuestos sobre los estudiantes de origen indígena, que limitan aún más el objetivo interculturales de las escuelas. Algunos profesores en las ciudades, o aún en localidades rurales, con población indígena y mestiza, estiman que la afluencia de estudiantes indígenas ha llegado a empobrecer a los planteles y ha establecido un desconcierto generalizado en torno al cumplimiento de las metas educativas, sobre todo en franjas ubicadas dentro de los barrios pobres, donde se mezcla pobreza y etnicidad. Estos supuestos son manejados en el sentido de que no sólo los recursos deficientes pueden llegar a empobrecer a las escuelas, sino también la concentración de estudiantes de origen indígena, pobres y con una expectativa muy alta de transformación de su situación. Trabajar en pésimas condiciones de infraestructura escolar y con estudiantes pobres y étnicamente identificados, ha llegado a formar estereotipos y estigmas dentro del propio sistema educativo, que dificulta aún más la consecución de las metas de la interculturalidad y la equidad, sobre todo cuando

se sobrepone el argumento basado en la profecía autocumplidora (MIGUEZ, 2008), según el cual los estudiantes indígenas no podrán cumplir con los objetivos académicos marcados oficialmente, por lo tanto no vale la pena hacer esfuerzos adicionales, cualquier intento no podría suprimir tales limitaciones.

La presencia indígena en las escuelas públicas de la ciudad ha modificado sustancialmente la cultura escolar y la interacción entre los profesores y alumnos, imprimiéndole nuevas pautas de interacción a los salones de clase, sin suprimir la inequidad, sino por el contrario, acentuándola. A los niños indígenas les resulta difícil comprender muchas de los estilos de vida de los “otros” niños **y entender las normas escolares, por lo que tratan de eludir las con prácticas de “separación” y “aislamiento”.** Esta separación y aislamiento son interpretados bajo el molde de la cultura escolar **y son calificados como faltas “típicas” de los niños indígenas a las reglas escolares. Un caso muy recurrente de los niños que hablan entre sí en su lengua materna frente a la profesora, y la profesora no la entiende, es un acto interpretado como una falta a la norma escolar; o bien cuando los niños, por obvias razones, no entienden una instrucción de su profesora son calificados como “desobedientes” e “irrespetuosos”; son catalogados como niños “cohibidos” cuando no responden a las preguntas de la profesora, etc.** Este tipo de desajustes en la vida escolar crea un ambiente caótico, ambiguo e impredecible en cuanto a los nuevos retos de la escuela, donde las deficiencias atribuidas a la costumbre y a las lengua indígenas acentúan la asincronía cultural y las desigualdades internas.

El efecto paralizante al que nos hemos referido antes puede verse a través de dos tipos de situaciones de congelamiento: 1) ausencia de protagonismo de los profesores en el diseño de las política y en las tareas interculturales exigidas. En ambas situaciones los

profesores solo desempeñan papeles pasivos y algunas veces de “resistencia”; y 2) por el tipo de ideologías de incertidumbre y “pesimismo” que los profesores se forman en este proceso de discusión sobre la interculturalidad y las alternativas que se plantean en torno a la sobrevivencia de las culturas indígenas.

En ambos casos los profesores no son considerados por la institución a la que reportan resultados como trabajadores de la interculturalidad, es decir, productores de la interculturalidad e innovadores de la cultura; más bien son tomados como agentes transmisores de conocimientos sobre la interculturalidad y promotores de una acción intercultural en sus escuelas, muchas veces abstracta, exigente, enajenada. Son considerados como las comadronas que facilitan el parto, pero que no procrean. Es una frase que utiliza Bauman (1999) para referirse a los pepeles secundarios menores asignados a los procesos eduactivos en la creación y la formación de la cultura.

El otro efecto de congelamiento de la discusión sobre la interculturalidad en la escuela, es la formación de una ideología de incertidumbre y “pesimismo” en los profesores y la asunción de falsas interpretaciones en torno a la sobrevivencia de las culturas indígenas.

A través de este tipo de prácticas de transmisión de saberes “falsos” e “inobjetables” podemos observar varias nociones de interculturalidad que los docentes se forman, que desde luego nos son ajenas a las visiones de algunos de los especialistas y de la tendencia a asociar la interculturalidad con las culturas indígenas; aún cuando los funcionarios les insistan que la interculturalidad no se refiere exclusivamente a las culturas indígenas, de todos modos toman como referencia a las culturas indígenas para formular acertos. Cuando abordan el tema de la interculturalidad

asociada con la presencia de las culturas indígenas, saltan a la vista claramente por lo menos dos cuestiones: una relacionada con las percepciones sobre el futuro de las culturas indígenas y otra con la forma como abordar pedagógicamente este tipo de interculturalidad asociada con las culturas indígenas.

En cuanto a sus percepciones sobre el futuro de las culturas indígenas podemos ver representado un sentimiento ambivalente de vergüenza y nostalgia romántica. La vergüenza es un sentimiento manifiesto al sentirse copartícipe de la situación en la que se encuentran los indígenas de la actualidad (es *mea culpa* y deuda histórica) y la nostalgia romántica se expresa cuando hablan de la grandeza indígena del pasado, ante todo para justificar acciones de rescate en sus escuelas amparadas en el pasado glorioso. Pero también hay que decir que en sus reflexiones aparecen recurrentemente ideas marcadas por la incertidumbre, el desaliento y el pesimismo, a manifestaciones vinculadas con ilusiones de “purificación” y deseos esencialistas de rencuentro con el pasado indígena remoto.

Los profesores con frecuencia manifiestan una notable preocupación sobre el destino que depara a las culturas indígenas y de la marginalidad que les son características, pero también percibimos que en sus ideas está la presencia cada vez más fuerte de un “pesimismo sentimental”, que puede ser entendido como un sentimiento de desconcierto y fatalidad. Inicialmente podemos pensar que este “pesimismo sentimental” sea parte de un pensamiento formado quizá como producto del largo efecto de la imposición colonial, la implantación de la ideología del meztizaje, el nacionalismo cultural de exterminio, pero también como la formación de una ideología de la derrota. Muchas veces ni se preguntan sobre el destino de las culturas indígenas, dan por hecho que están destinadas a desaparecer o que pertenecen al pasado. Cuando llegan a pregun-

tarse ¿qué pasará con las culturas indígenas? ¿Podrán resistir a las presiones de homogenidad de la cultura global? Con frecuencia responden que las culturas indígenas difícilmente podrán salvarse y cualquier esfuerzo por mantenerlas vivas podría resultar inútil. Lo que están haciendo en sus escuelas es concebido como una exigencia institucional y por esa razón se preguntan si vale la pena empeñar esfuerzos en la tarea intercultural.

Hemos recurrido a este concepto de “pesimismo sentimental” introducido por Shalins (1997) para aplicarlo a este caso y para demostrar que la cultura indígena no es un objeto en vías de extinción, ni tampoco puede ser abandonada como objeto de estudio, sería como desentenderse del fenómeno humano y de la organización de la experiencia humana. Las culturas indígenas, por el contrario, están muy presentes en la historia moderna:

Están proliferando en todas direcciones reinventando su pasado, sobre todo su propio exotismo, transformando la antropología tan repudiada por la crítica posmoderna en algo favorable a ellas, ‘reantropologizando’ regiones enteras, que se pensaba estaban condenadas a la homogenidad de un mercado global desterritorializado. Esas culturas han tomado nuevo ímpetu, están demostrando una fuerza que no podemos dejar pasar para descargar nuestras infamias pasadas y nuestro actual dealiento... (LATOURET, 1996, p. 5 apud SHALINS, 1997, p. 52).

Shalins argumenta la necesidad de contarrestar este “pesimismo sentimental”, que con el paso del tiempo se ha convertido en una “narrativa totalizante” y paradójicamente se ha tornado en uno de los refugios de la noción determinista y monológica de cultura. Hoy cuando los pueblos indígenas demuestran resistencia frente a la globalización y luchas contra sus tendencias homogeneizantes,

significa que esa lucha no está eludiendo la tendencia a la globalización, sino más bien está demostrando su rechazo.

¿Cómo contrarretar este “pesimismo sentimental”? esa sería otra de las preguntas a responder. Siguiendo a Shalins, el desaliento como cultura, inducido e instituido como política pública, representa otro de los grandes desafíos. Es un desafío que va más allá de las nociones de interculturalidad y sus posible manejos instrumentales en el aula, rebasa las fronteras de la práctica pedagógica. Podríamos decir que se instala como fenómeno cultural de gran alcance y que reduce cada vez más las posibilidades de las culturas indígenas a expresarse y de representarse a sí mismas a través de la escuela.

Comentarios finales

La difusión del discurso de la diversidad y la interculturalidad, ha sido muy importante en el reconocimiento de la presencia indígena en las escuelas y ha contribuido a la transformación de las escuelas. No obstante la exigencia institucional por la incorporación del enfoque intercultural, inducido a través de cursos y seminarios, materiales y actividades, dirigidas en primer lugar a clarificar a los profesores los conceptos y objetivos de la educación intercultural, así como también ha contribuido a sensibilizar a las comunidades escolares sobre la problemática indígena, es innegable que el fenómeno indígena ha transformado a la institución escolar, las prácticas pedagógicas de los profesores y las formas de relación social en la institución. A nivel de la práctica pedagógica hemos visto una progresiva transformación de las escuelas y una serie de dilemas que plantean mayor atención.

Pese al fenómeno de ocultamiento de la identidad indígena de los estudiantes (traducido como fenómeno natural de temor al rechazo y reacción ante la discriminación y el racismo), hemos visto que hay un creciente reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las escuelas públicas, a la vez que se ha desencadenado un proceso sumamente complejo de visibilización de la población indígena, así como también ha habido un progresivo flujo de tareas de los profesores y directivos, tendientes a buscar posibles vías de aplicación **de los preceptos de la educación intercultural**.

La experiencia de la mayoría de los estudiantes indígenas de estas escuelas está asociada con la migración y con un consecuente sufrimiento discriminatorio, en gran medida por eso niegan su identidad indígena, pero también porque viven el dilema constate de la asimilación cultural y se plantean como respuesta una peculiar forma de resistencia cultural, es decir, construyen una forma de vida adaptada a la sobrevivencia en el ámbito de la escuela y el entorno. Esta capacidad adaptativa se basa en la experiencia discriminatoria y su identidad estará forjada a partir de este paradójico rechazo de ser indígena en la escuela.

No obstante el sufrimiento discriminatorio en la escuela a causa del origen indígena, los niños y niñas de origen indígena creen que la escuela podría contribuir a cambiar dicha situación. Ahora bien, en los profesores recae casi la responsabilidad de responder a ese gran predicamento que les plantean los niños indígenas cuando manifiestan o niegan su identidad.

Las experiencias educativas de los estudiantes indígenas están plagadas de acontecimientos lastimosos, nos muestran una enorme dificultad para adaptarse a la vida escolar, permanecer en la escuela y concluir el ciclo escolar exitosamente. Por varias razones: prime-

ro, porque una parte de los niños indígenas trabajan y no pueden dedicarse de tiempo completo a la escuela, no hacen tareas y tampoco dedican tiempo para recuperarse; segundo, en la escuela hay un estigma preexistente construido a base de considerar a la cultura indígena como un elemento endémico del aprendizaje; catalogar a los estudiantes de origen indígena dentro un segmento de población con problemas culturales le otorga una condición deficitaria. Esa condición deficitaria refuerza la segmentación del ambiente escolar. Desde el punto de vista del aprendizaje exitoso, los niños y niñas indígenas son catalogados como “estudiantes problema” debido a desventajas que muestran en la adquisición de la lecto-escritura y la resistencia a entrar en dinámicas de aprendizaje general. Los estudiantes bilingües que no hablan “bien” el español, son colocados en consecuencia frente a una doble problemática: vencer los efectos del bilingüismo asincrónico y enfrentar la exigencia de hablar solo español y un español estándar.

¿Es posible revitalizar la lengua materna indígena de los estudiantes, incorporar la lengua indígena en el currículuma como lengua vehicular y aprender español como segunda lengua? Es uno de los últimos dilemas que exigen mayor atención. Hay que reconocer que en la actualidad el bilingüismo indígena es un fenómeno que se expande en las escuelas y empieza a ser reconocido como tal. No obstante todavía existen prejuicios lingüísticos y el fenómeno del bilingüismo se instala también como un mal endémico y no como una propiedad cultural de los niños indígenas. Los niños bilingües van a la escuela con la expectativa de aprender español y de hecho creen que la escuela les dará todas facilidades para aprenderlo “bien”, y en estos casos, aprender “bien” español significa pasar de manera inevitable por la lengua materna indígena.

Por último, la aplicación de la interculturalidad ha creado un efecto paralizante precisamente a raíz de que los profesores tratan de construir la interculturalidad sin más referente que una definición a la que no logran darle sentido, sobre todo cuando tal definición es demasiado general y abierta, o no les sugiere nada respecto a los problemas suscitados en sus aulas, como la definición enunciada arriba que dice que “la interculturalidad esta en proceso de construcción”, o que la interculturalidad es simplemente “la interacción de culturas”, etc. Este efecto paralizante ha sido evidente en aquellos momentos en que los profesores han tratado de traducir la interculturalidad en términos de una nueva práctica pedagógica, como si en realidad se tratara únicamente de una cuestión enteramente pedagógica.

Bibliografía

BAUMANN, Zygmund. **La cultura como praxis**. Barcelona: Paidós, 1999.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. **Elogio de la diversidad**. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. (Premio Internacional de Ensayo 2006). México: Siglo XXI, 2006.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: _____ (Ed.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía**. Perspectivas latinoamericanas. Bolivia: FUNPROEIB y Plural Editores, 2009. p. 129-153.

MIGUEZ, María del Pilar. Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha (Ed.). **Anuario Educativo 2007**. UPN/Porrúa Hermanos, 2007. p. 95-115.

REBOLLEDO, Nicanor. Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias. In: RUTSCH, Mechthild; WACHER, Mette (Coords.). **Alarifes, Amanuenses y Evangelistas**. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana, 2004. p. 397-418. (Colección Científica, Serie Antropología).

_____. Educación interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México. México: Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 2007. (Colección Más Textos).

SHALINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte 1). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 29 de junio de 2009.

WARNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WELLER, Georganne. Migración indígena a la ciudad de México y los problemas lingüístico-educativos resultantes. Un panorama. In: TERBOG, Roland; GARCIA, Laura (Eds.). **Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI**. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras/Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. p. 405-417.

Notas

* Este escrito fue redactado durante una estancia de Profesor Visitante en el Programa de Pos-Graduação em Antropologia Social de la Universidade Federal de Santa Catarina, con el auspicio de una Bolsa de Pesquisador Senior de CAPES/Brasil, durante 2011-2012. Es resultado de una investigación que he venido realizado en escuelas primarias públicas de la ciudad de México, con presencia indígena.

** Antropólogo. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional/México.

¹ Para esta discusión en el ámbito de América Latina recomiendo la lectura de dos visiones contrastantes respecto de la interculturalidad como discurso político-pedagógico. Luis Enrique López (2009) viene insistiendo desde los años ochenta en una concepción plural de la educación y de la apertura de la escuela hacia la diversidad lingüística. Catherine Walsch (2009) llama a comprender la diferencia étnico-racial-cultural desde la óptica de la (de) colonialidad, la lucha, el poder, la emergencia (de) colonial y la imposición.

² Estas ideas fueron escritas en un texto que publicamos en 2007 con el título “Escarización interrumpida”, editado por la Universidad Pedagógica Nacional.