

UN ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS INTERCULTURALES A TRAVÉS DE LA MIGRACIÓN DE DISCURSOS ACADÉMICOS Y POLÍTICOS HACIA ACTORES EDUCATIVOS: EL CASO DE VERACRUZ

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

Introducción

En este trabajo se analiza la forma en que se compone y transforma la noción de educación intercultural, a través del trabajo etnográfico realizado en instituciones u organismos políticos y educativos. El estudio cobra importancia debido a que en la actualidad la interculturalidad se ha convertido en el eje central de procesos formativos. El trabajo está dividido en seis secciones: en la primera el lector encontrará la problemática a estudiar, en la segunda los fundamentos teóricos usados para la realización del estudio, en la tercera los interrogantes y objetivos que se pretenden responder y alcanzar, en la cuarta se presentan de manera general los aspectos metodológicos, para posteriormente en la quinta discutir los resultados hasta ahora alcanzados. El texto finaliza con las perspectivas futuras de la investigación.

Problema de estudio

Para comprender un discurso se deben de analizar las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados. Por ello, para hablar de la interculturalidad debemos de realizar un trabajo reflexivo y crítico debido a que es un término que se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt 2004). El término es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Cavalcanti-Schiel 2007). Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se

constituye en un campo de fuerzas políticas, “en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas” (Coronado 2006).

Por lo anterior, en el presente trabajo, a partir de los procesos discursivos emanados por los actores sobre la educación intercultural, emprendemos un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como las confluencias que se tienen de ella. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas del término; el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una “gramática” discursiva de éste (Gunther 2003).

El problema de los estudios interculturales es que continuamente se confunde lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por “educación intercultural” y lo que instituciones y actores llaman “intercultural”, es un intercambio de significados porque los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado 2006). Se generan choques culturales, ya sea porque se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como soporte ideológico el indigenismo y se entra a otra, de corte anglosajón o europeo, que tiene detrás a poblaciones migrantes o gitanas.

Empleamos la noción de “interculturalidad” para analizar los cambios de significaciones, tergiversaciones y/o hibridaciones que realiza el discurso intercultural, para identificar determinadas estrategias subyacentes de sus portadores. Asimismo, enfatizamos el discurso por el papel que juega en la construcción de la realidad, y porque en él los sujetos tenemos una labor activa puesto que continuamente mezclamos y creamos nuevos significados de los términos que utilizamos.

Referentes teóricos y empíricos

La perspectiva teórica adoptada para estudiar las pautas migratorias discursivas proviene de la teoría de migraciones (Arango 2003), de la teoría transnacional (Charle 2006) y del análisis de redes (Lomnitz 1994). Revisamos y trasladamos al nivel discursivo las principales teorías de las migraciones: la neoclásica, del mercado de trabajo dual y del sistema global, para explicar la manera en que los actores viven y transfieren conocimiento. El discurso intercultural tanto en la vertiente política y académica, se emplea con los mismos términos pero se conceptualiza de manera distinta, debido a que el discurso toma una característica local; así para unos lo intercultural puede estar relacionado más con el empoderamiento de minorías y/o el orgullo indígena y en otros casos con la “educación intercultural para todos” (Schmelkes 2003).

Nos basamos en algunas categorías implicadas en el proceso de transferencia de conocimiento (Charle 2006): la divergencia cultural inicial, el modelo cultural interno, los intermediarios y la pantalla lingüística, todas ellas vinculadas con el análisis de redes intelectuales transnacionales. Las categorías permiten comprender las relaciones entre la transferencia intelectual y la resistencia cultural de algunos actores, ya sea porque pertenecen a una vertiente distinta a su tradición de conocimiento o para explorar esta relación en aquellos que participan en la misma vertiente o tradición de conocimiento.

El análisis de redes nos ayuda a entender cómo la variedad de actores situados en instituciones, ONG's o movimientos con intereses en la educación intercultural se conectan unos con otros con el fin de intercambiar ideas, conceptos, definiciones, teorías e información (Lomnitz 1994). El análisis nos permite captar la compleja relación e interacción que se teje en torno a la relación actor-institución, actor-actor en el proceso de significación o resignificación de la interculturalidad.

Los documentos que nos introducen a este debate son: el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990) y el documento de la Cooperación Técnica Alemana titulado “La educación intercultural bilingüe en América Latina” (López & Wolfgang Küper 2000), en los cuales de manera general se reconoce la diversidad cultural, se busca brindar atención a los grupos en condiciones de vulnerabilidad, o se trata de cubrir las necesidades educativas de la educación indígena a través del enfoque denominado bilingüe-intercultural, promoviendo currículos con contenidos interculturales abiertos a la diversidad. Asimismo, utilizaremos aquellos documentos que procedan del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT y UNICEF, etc., puesto que su papel ha sido decisivo para instalar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas a nivel nacional e internacional.

Preguntas y objetivos

Las interrogantes que se plantean son: ¿Cuál es el significado que adquiere, en los diferentes contextos la educación intercultural?, ¿Cómo se significa o resignifica la educación intercultural en los actores académicos y políticos? y ¿Qué sucede con el discurso sobre la interculturalidad cuando migra?

Para responder lo anterior me propongo: a) mostrar e identificar las diferentes formas de concebir, tanto en la vertiente política como académica, la educación intercultural, b) señalar los factores que hacen que cada actor defina de manera distinta la educación intercultural, asimismo, esclarecer de qué tipo de interculturalidad se habla en los diferentes *campos discursivos* (Téllez Galván 2000), y c) mostrar si existen contradicciones entre las prácticas discursivas de los integrantes de los diferentes campos discursivos.

Metodología

El presente estudio se realiza dentro del enfoque de investigación interpretativo-cualitativo, basado principalmente en el método etnográfico (Hammersley & P. Atkison 2001), a través del cual podemos registrar, describir y reconstruir el discurso de los distintos actores. El estudio se realiza con dos grupos de actores, pertenecientes a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y a la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV), respectivamente. El primero está formado por instructores, ideólogos y planeadores de cursos y diplomados en diversidad cultural, y el segundo por asesores técnicos pedagógicos (ATP's) pertenecientes al Sistema de Educación Indígena, administrativos de la Dirección de Educación Indígena, maestros normalistas, ideólogos y funcionarios de la misma SEV.

Dentro de las características generales de los grupos, tenemos que el primero se dedica a la formación, investigación y difusión en torno a la educación intercultural a nivel superior. El segundo, en cambio, promueve una educación que satisfaga la equidad y las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas adoptando el enfoque intercultural bilingüe en el nivel de educación básica y superior.

El primero esta formado por personas que radican en zonas urbanas, no hablantes de lenguas indígenas, con diferentes itinerarios formativos como antropólogos, pedagogos, filósofos, entre otros; asimismo, con distintos grados académicos. En el segundo se encuentran personas hablantes o no de una lengua indígena, viven en comunidades indígenas o en zonas urbanas, su formación es normalista, en su mayoría con licenciaturas en educación primaria o antropología social.

El contexto de estudio de los actores nos lo ha proporcionado la tradición de conocimiento a la que pertenecen y el itinerario formativo que poseen. Nos ha interesado ver la forma en que desde su institución se maneja la educación intercultural y la definición que tienen de ella. Sin

embargo, para la operatividad de la investigación he partido de la definición que ellos se han hecho de la educación intercultural, lo que no significa que se dejen de lado las influencias endógenas y exógenas que han tenido para acercarse a ella.

Los instrumentos que se han utilizado para este estudio son diferentes tipos de guías de entrevistas diseñadas, para los diferentes actores. Para la recopilación de datos nos centramos en las entrevistas etnográficas (Hammersley & P. Atkison 2001, 141-173), las cuales me han permitido conocer los discursos, la interpelación de la realidad y saber de manera libre y espontánea aspectos que dentro de otro tipo de entrevista es difícil que se recojan. Los datos recabados se organizan y categorizan a través del análisis de contenido por técnica de racimo (Chaves 1986), la cual parte del supuesto de que el discurso se forma de proposiciones principales y secundarias, mismas que forman parte de un núcleo de referencia.

El proceso de análisis incluye cinco etapas: localización de núcleos de referencia, localización de proposiciones, reducción del número de proposiciones, reconstrucción del discurso e interpretación del contenido. En base a los intereses de la investigación, las categorías y subcategorías se han clasificado y reestructurado para posteriormente trabajar con la descripción de datos, y luego poner en discusión con los puntos de vista de los autores y así establecer el marco teórico de la investigación.

Discusión de resultados provisionales

Ilustramos mediante un mapa a los diferentes actores (cfr. cuadro 1) que intervienen en la investigación, producto del análisis de los primeros grupos de entrevistas realizadas. Hemos identificado dos vertientes del discurso intercultural, una política, dentro de la cual destacan distintas instituciones gubernamentales y ONG's, y otra académica, en la que se encuentran movimientos magisteriales, instituciones y otros actores educativos. Al interior de cada una de las

vertientes se realizan acciones a favor de la educación intercultural. En ambas podemos percibir una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de los propios actores, asimismo, como una categoría que debe su existencia a un domino de relaciones ya sean indígenas o no, o como una categoría discursiva construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel 2007) para explicar o integrar a “los indígenas”(E-ATP 2006).

La vertiente política (cfr. cuadro 2) se caracteriza por tener como fuerte antecedente el paradigma indigenista, por lo cual a menudo sigue promoviendo en última instancia la castellanización y la alfabetización instrumental (E- Instructor 2006). Se maneja un discurso que folkloriza la cultura, que estereotipa y enfatiza las diferencias (E-Instructor 2006). Como consecuencia, su discurso acerca de lo intercultural posee tintes esencialistas; la interculturalidad se acaba equiparando a grupos étnicos o lenguas indígenas. Algunos actores perciben el discurso intercultural como “moda”, porque promueve la innovación pedagógica (E-maestro normalista 2007) y porque cuestiona el papel del maestro y alumno fomentando la participación de la comunidad en la formación de los individuos (E-funcionaria SEV 2007). La interculturalidad llega a mostrarse como un enfoque compensatorio que de fondo sigue buscando la integración del indígena a la cultura nacional (E-maestra normalista 2007).

La vertiente académica (cfr. cuadro 3), en cambio, toma distancia del enfoque indigenista “paternalista” y “etnocida” (E-ideólogo 2007), promoviendo el reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de las identidades indígenas tanto como no indígenas. Aquí lo intercultural es un discurso construido multi e interdisciplinariamente y definido de manera transversal, constructivista y contextualista, que se relaciona con prácticas y estrategias pedagógicas alternativas (Salvador 2003), y que promueve la capacidad de reconocer recíprocamente las diversidades que existen haciendo énfasis en lo híbrido e interactivo.

Al interior de las mismas vertientes existen diferencias ya que algunos actores que pertenecen a una llegan a compartir aspectos de la otra, por ejemplo, un ATP puede tener un enunciado de lo intercultural esencialista por la tradición cultural compartida institucional o grupalmente, pero a través del proceso de transferencia de conocimiento su *pantalla lingüística* (Charle 2006) individual puede mostrar una noción de la interculturalidad transversal o contextualista.

Perspectivas

Para nuestros próximos pasos contrastaremos los datos obtenidos de cada uno de las vertientes, académica y política, de manera individual. A través de las categorías de “coherencia discursiva” y “habitus” (Bourdieu 1989) trataremos de explicar las inconsistencias en los discursos de los actores, inconsistencias entre su teoría implícita y el discurso que han recibido de la interculturalidad.

Queda pendiente conceptualizar cómo se da el proceso de migración discursiva. Asimismo, es preciso investigar cómo se articula una red migratoria discursiva y aclarar la distinción de redes migratorias y comunidades migratorias en la teoría transnacional, para esclarecer dónde se ubica el discurso intercultural. Continuaremos con nuestro trabajo de campo y con el análisis del último grupo de entrevistados para posteriormente establecer la estructura del trabajo final y entrar a la etapa de redacción.

Fuentes

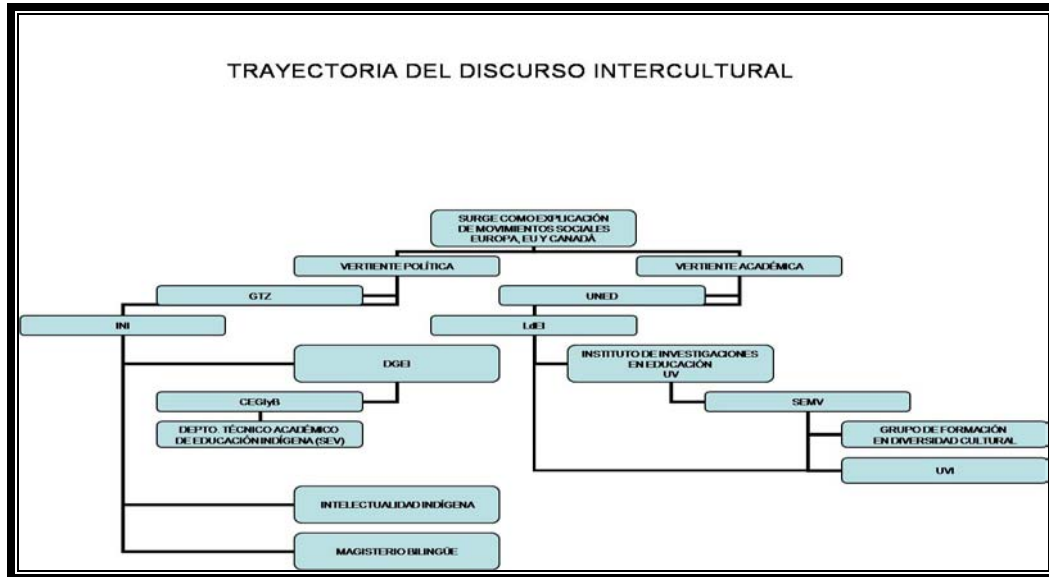
Arango, Joaquín, 2003. La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. En *Revista Migración y Desarrollo*. Núm. 1. Octubre. WWW.migraciónydesarrollo.org.

Bourdieu, Pierre, 1989. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus.

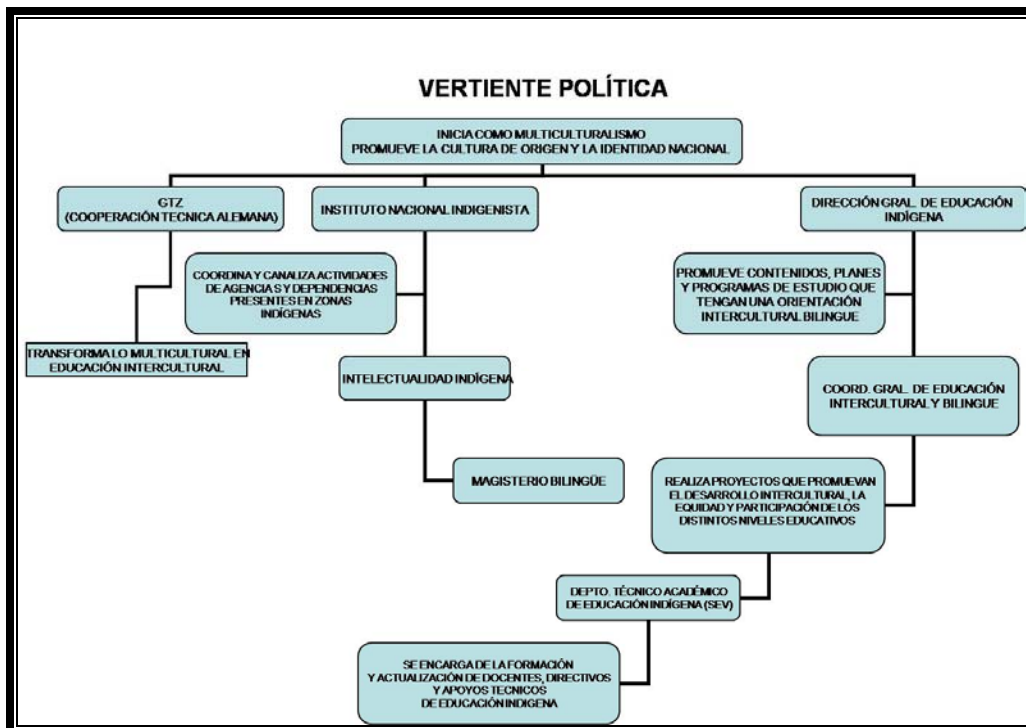
- Cavalcanti-Schiell, Ricardo, 2007. Para abordar la interculturalidad: Apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. En *Cahiers ALHIM*, Universidad de París.
- Charle, Christophe, 2006. Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales. Barcelona, POMARES.
- Chaves, Marlen, 1986. Aplicación de análisis de contenido a la entrevista. En *Revista de Ciencias Sociales* No. 33 Universidad de Costa Rica Ed. IIS-UNAM.
- Coronado Malagón, Marcela, 2006. Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural. En: Héctor Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México, UAM/UPN.
- Dietz, Gunther, 2003. Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada-México, EUG-CIESAS.
- Fornet-Betancourt, Raúl, 2004. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México en http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf
- Hammersley & P. Atkison, 2001, *Etnografía*. Barcelona, Paidós.
- Lomnitz, Larissa, 1994. *Redes sociales cultura y poder*. México, FLACSO.
- López Luis Enrique y Wolfgang Küper, 2000. La educación intercultural bilingüe en América Latina. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). En http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Malgesini, Graciela. 1998. *Cruzando Fronteras: migraciones en el sistema mundial*. Barcelona, ICARIA.
- Salvador Trujillo, Gustavo, 2003. Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México. En *Diálogos educativos*, Núm. 16, Xalapa, SEC, pp.27-37.
- Schmelkes, S. 2003. Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. UdG-ANUIES, En http://www.anuies.mx/e_proyectod/pdf/La_educ_supindigena.pdf
- Téllez Galván, S. (2000a). El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. (Tesis doctoral). Madrid, UNED/UV.

ANEXOS

Cuadro 1.



Cuadro 2.



Cuadro 3.

