

Retos y perspectivas de la educación indígena para la diversidad

LUCINA GARCÍA GARCÍA (Coordinadora)



La perspectiva de la política educativa actual, en los ámbitos nacional e internacional, plantea la diversidad cultural como una riqueza de las sociedades en el reconocimiento de las distintas lenguas y culturas originarias que existen en el mundo y que por siglos se han relegado al olvido.

En México, la necesidad de contribuir a crear una mejor prospectiva educativa para las poblaciones indígenas, requiere del análisis amplio y profundo de las diferentes situaciones sociales y educativas que viven las comunidades indígenas. Por este motivo, un grupo de profesoras del Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco, se interesó en abordar los temas que consideran relevantes en y para el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

En esta obra, las autoras ponen a discusión, desde diferentes perspectivas de análisis, algunos de los múltiples problemas de carácter educativo y social que afectan a la educación indígena, con el propósito de que estas miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias den origen a aportaciones creativas y viables que conjuguen contribuciones para el avance de la educación intercultural bilingüe.

Retos y perspectivas de la educación indígena para la diversidad

Lucina García García

Coordinadora

Retos y perspectivas de la educación indígena para la diversidad
Lucina García García (coordinadora)

Primera edición, octubre de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-343-1

LC213.3

M6

R3.7

Retos y perspectivas de la educación indígena para
la diversidad / coord. Lucina García García. --
México : UPN, 2020. 1 archivo electrónico (126 p.)
(2.65 MB) (Archivo PDF). -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-343-1

1. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN - MÉXICO

2. INDIOS DE MÉXICO - EDUCACIÓN 3. DIVERSIDAD CULTURAL - MÉXICO

4. EDUCACIÓN Y ESTADO - MÉXICO I. García García, Lucina, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 5

**ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA
PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO 9**

María Guadalupe Millán Dena

**LA EDUCACIÓN FRENTE A LA ALTERIDAD:
PENSANDO NUEVAS FORMAS DE CONSTRUIR
PROPUESTAS EDUCATIVAS INDÍGENAS INCLUYENTES 33**

Graciela Herrera Labra

**TODOS SOMOS Y FORMAMOS PARTE DE LOS
ENTORNOS CULTURALMENTE ORGANIZADOS 53**

Laura Elena Ayala Lara

**DE LA LECTURA Y ESCRITURA BILINGÜE
ENTRE LOS ADULTOS DE DOS
COMUNIDADES MAZAHUAS 79**

Lucina García García

IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA.....	103
<i>Elena Cárdenas Pérez</i>	
ACERCA DE LAS AUTORAS	121

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la política educativa actual, en los ámbitos nacional e internacional, plantea la diversidad cultural como una riqueza de las sociedades en el reconocimiento de las diversas lenguas y culturas originarias que existen en el mundo, y que por siglos se han relegado al olvido.

Particularmente en México, la necesidad de contribuir a crear una mejor prospectiva educativa para las poblaciones indígenas requiere del análisis amplio y profundo de las diversas situaciones sociales y educativas que viven las comunidades indígenas. Frente a este problema medular de la educación, las instituciones universitarias tienen la responsabilidad ética y moral de impulsar proyectos educativos y de investigación que contribuyan al logro de una educación pertinente y de calidad para las poblaciones indígenas.

Por estas razones un grupo de profesoras del Área de Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco se interesaron en abordar, desde sus esferas de conocimiento, los temas que consideran relevantes en y para el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

Desde diferentes perspectivas de análisis, las autoras ponen a discusión algunos de los múltiples problemas, de carácter educativo y social, que afectan a la educación indígena, con el propósito de

que estas miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias den origen a aportaciones creativas y viables que conjuguen contribuciones para el avance de la educación intercultural bilingüe. Sin duda alguna esto podrá aportar a la profundización y al conocimiento, análisis y discusión tanto teórica como metodológica de los nuevos planteamientos político-educativos en los contextos de diversidad.

La organización de este libro sigue una secuencia que va de lo más teórico y general sobre el tema, a lo particular y específico de los contextos de análisis. No obstante, en todos y cada uno de los ensayos que conforman este documento la educación intercultural bilingüe es el centro de los planteamientos que allí se hacen.

El eje que vertebra el ensayo de María Guadalupe Millán es el análisis de la diversidad cultural y de la formación de maestros indígenas en un contexto de globalización económica, política y social. En este contexto de globalización, se ha generado el establecimiento de políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas con implicaciones de valores “universales”, como el respeto a la diferencia, la tolerancia, la comprensión de “el otro”, que han propiciado fuertes debates y han vuelto la mirada a la diversidad cultural. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad se ha dado desde el plano meramente político sin conocer las realidades culturales, por lo que aún en la actualidad subsisten actitudes de rechazo y discriminación de la sociedad contra los grupos étnicos y otros sectores “minoritarios”. Por ello la educación debe reorganizarse con el fin de responder a las necesidades reales de las comunidades indígenas y afianzar las identidades para enfrentar los embates globalizadores.

Graciela Herrera cuestiona la invisibilidad de la diversidad en los modelos de formación de los profesores indígenas bilingües en nuestro país. En este sentido, apunta, la improvisación, la descontextualización y la ausencia de una fundamentación teórica y metodológica pertinente han prevalecido en los programas de formación de los recursos humanos, particularmente de los docentes, que la educación intercultural bilingüe (EIB) requiere. Esta situación ha estado presente a lo largo de la historia moderna de la

educación en México. La doctora Herrera pone énfasis en la necesidad de formar a estos profesionales de la EIB en pedagogías propias, donde se recuperen los símbolos que se encuentran en la cosmovisión y los saberes culturales, y lograr así un reencuentro y reconocimiento con el conocimiento ancestral que es necesario preservar, para construir epistemologías más cercanas a los miembros de contextos culturales.

Es imposible negar la influencia del entorno en los procesos cognitivos de los aprendices; en este sentido Laura Ayala, desde una perspectiva del aprendizaje “situado experiencial”, explica que el contexto es inherente a la formación cognitiva, cultural y afectiva de los miembros de un contexto específico. Determina sus formas de conducirse, de interactuar, de participar y por supuesto de aprender. Por ello, los contextos que están destinados a la formación de los aprendices deben ofrecer alternativas valiosas de socialización, como la participación guiada en donde las actividades tengan sentido para los aprendices, quienes han de estar en plena disposición de resolver problemas y de participar de manera activa en su aprendizaje.

Lucina García expone también en el campo de la lectoescritura las funciones que esta cumple en el aspecto comunicativo en dos comunidades mazahuas o “jñatro”, donde aún se habla esta lengua indígena. La autora analiza cómo las prácticas alfabetizadoras y los hábitos de comunicación se encuentran determinados por los patrones sociales y culturales de un contexto específico. Examina las diferencias y coincidencias que surgen en el proceso de lectoescritura en ambas comunidades y en su análisis aborda aspectos de género, generación, comunicación escrita, oralidad y tipo de literatura a la que tienen acceso los habitantes de esas comunidades a través de los testimonios que recogió de personas de las comunidades estudiadas.

En el texto de Elena Cárdenas se resalta la urgencia de determinar nuestra pertenencia a un grupo específico en este mundo globalizado. Plantea que por ello en la actualidad ha surgido un

interés por abordar el tema de la identidad y para ello, la etnolingüística es primordial. De ahí que resulte interesante estudiar las identidades lingüísticas de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, quienes son sujetos bilingües en español y alguna lengua indígena. En este ensayo, la identidad de los estudiantes se aborda a partir de sus trabajos académicos y de sus comportamientos en el salón de clase, de acuerdo con las premisas de que la identidad es diversa, cambiante, compleja y siempre debe ser analizada desde una perspectiva social.

Lucina García García

**ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA
PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO**

María Guadalupe Millán Dena¹

INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales, estamos enfrentando un sistema social regido por la lógica del mercado, el libre comercio, el establecimiento de transnacionales sin límites territoriales y de los grandes monopolios. Este nuevo ordenamiento mundial trae consigo antivalores como el individualismo, la falta de solidaridad, la violencia, el hedonismo, el consumismo y el sexismo, característicos de este nuevo modelo global. A fin de resistir la contundencia de la acción globalizadora, que conlleva la desaparición de las diversidades culturales, se presenta la prioridad por rescatar y afianzarnos a nuestras raíces identitarias. La educación, como institución prioritaria para la consecución de los objetivos planteados por el Estado-nación, también está siendo desplazada por los medios de comunicación masiva, que educan a los niños, jóvenes e incluso a los individuos adultos, hacia un modelo económico de competitividad en todos los ámbitos. La educación ahora se enfrenta a nuevos y difíciles retos, y tiene

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

una gran responsabilidad en asumir un cambio radical de una educación homogeneizadora a una educación más solidaria y abierta a la convivencia en la diversidad, que eduque a los alumnos para que se conviertan en sujetos con juicios críticos, solidarios, más comprensivos, respetuosos y dispuestos a trabajar en equipo, entre otras cualidades, de tal forma que la escuela forme ciudadanos más abiertos a la diversidad. Se intenta aquí presentar un acercamiento a la problemática educativa, social, política y económica, que hoy en día estamos viviendo por el impacto de la globalización, en la desaparición de los valores sociales, que influye de manera importante en las interacciones entre los individuos. Por ello es importante fomentar la reflexión sobre el sentido que tiene la educación en la actualidad con un panorama de futuro incierto. Así pues, cabe preguntarse: ¿Cuál es el papel de la educación y del maestro indígena frente a la globalización? ¿Cuál es el quehacer de la educación en una sociedad democrática? ¿Qué implicaciones tiene la interculturalidad en la educación? ¿Por qué una alternativa educativa para las comunidades indígenas es la pedagogía de-colonizadora?

Este ensayo tiene el propósito de delinear los principios que sustentan una nueva alternativa para promover una educación de-colonizadora en las escuelas y comunidades indígenas. Estamos ante una nueva propuesta educativa basada en una práctica social y política que promueve procesos de concientización con sus consecuentes actos de transformación. Se intenta dar respuesta a algunos de los problemas aquí planteados, y presentar un panorama general de la educación indígena en la era globalizadora.

EL QUEHACER DE LA EDUCACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

El reconocimiento de la diversidad en el ámbito mundial ha dado origen a la nueva política intercultural que plantea crear un autoanálisis, autocrítica y autoevaluación de la educación, a fin de

reelaborar y redirigir su visión social y responder a la construcción de una nueva sociedad abierta y con conciencia mediante el diálogo intercultural.

En México la interculturalidad se ha tomado equivocadamente como sinónimo del término indígena y se aduce que es producto de las distintas demandas de los pueblos indígenas. Sin embargo, en nuestro país la política intercultural promovida por el Estado deja entrever contradicciones que la mantienen en un marco de ambigüedad y que dificultan su concreción en el contexto real del proceso educativo.

Existen varias formas y puntos de vista teóricos para concebir e interpretar la interculturalidad, y aunque esta es reconocida en la actualidad por los Estados-nación, continúa la idea de un modelo monocultural de las sociedades dominantes. Por ende, la interculturalidad se caracteriza como asimétrica, es decir, los proyectos educativos que toman en cuenta lo intercultural y que son promovidos por los Estados son muestra clara de una direccionalidad e institucionalización de la interculturalidad, dado que el proyecto intercultural solo se dirige a poblaciones indígenas y no incluye a la sociedad mestiza dominante. A manera de clarificar cómo se entiende el concepto *intercultural*, a continuación, se presentan algunas definiciones: La autora Puig Moreno (1991) afirma que la interculturalidad en la educación debe valorizar la diferencia cultural como fuente de enriquecimiento y respeto hacia el otro y menciona:

La interculturalidad significa intercambio, apertura y solidaridad efectiva, reconocimiento de los valores de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas diferentes (Puig Moreno, 1991).

Sin embargo, es importante señalar que la interculturalidad como forma de interacción social no se establece siempre de manera armónica, como bien la concibe Panikkar “como una tierra de nadie”, como una “utopía”. Menciona que la interculturalidad es

problemática porque el contacto con “los otros” no siempre es cordial, pues puede presentarse una relación de confrontación y dominación, y señala:

Cuando abro la boca, en efecto, me veo obligado a analizar un idioma concreto, con lo cual caigo de lleno en una cultura particular, estoy en una tierra que ya es de alguien. Estoy en mi cultura, cultivando mi tierra, mi lenguaje. Y si por encima de ello, debo hacerme entender por ustedes, debo forzosamente entrar en una tierra común a todos nosotros (Pannikar, 1995, p. 1).

Por su parte, Godenzzi (1996) afirma que, en los espacios geográficos en los que coexisten dos o más sociedades con sus respectivas culturas, hay un conflicto entre sus actores sociales que son el “nosotros” y los “otros” y define la interculturalidad como:

Un ideal que busca una convivencia pacífica y democrática entre los diferentes actores sociales pertenecientes también a diferentes sociedades cada uno con sus respectivas culturas. En otras palabras, el uso de los elementos culturales como producto de una negociación social. Esta negociación tendría que darse en un plano de horizontalidad, en el que se practiquen tanto el bilingüismo como el cambio de bienes culturales de doble vía (Godenzzi, 1996, p. 9).

La interculturalidad surge en los años noventa de manera “emergente”, lo que significa que la interculturalidad se plantea una convivencia entre diferentes culturas en un ámbito de interacción que se base en el respeto a sus diversas formas de ver el mundo. Esto tiene que ver con sus costumbres, tradiciones, ideología, religión, organización política, entre otras, de tal manera que la diversidad desde el oficialismo se debe considerar como una forma de enriquecimiento mutuo y no como una “amenaza” para cualesquiera de los sujetos que interactúan.

En una visión “idealista” del gobierno sobre la interculturalidad no se reconoce una condición de conflicto, como ocurre entre los individuos de diferentes grupos que por su condición social están contrapuestos: conquistadores y conquistados, patrones y obreros, ricos y pobres, negros y blancos, entre otros.

En este sentido, la interculturalidad propone la defensa de la diversidad cultural; sin embargo, puede tratarse de un discurso demagógico de las culturas dominantes. Por ello, es importante conocer cuál es la intención velada que tienen algunos discursos:

Se trata de mostrar cómo en el discurso de la interculturalidad se puede ocultar una “nueva” manera de organizar la diferencia, al estilo en que es mostrada por algunos autores cuando hablan de “nuevo racismo”. La construcción de la diferencia señala unas nuevas distancias culturales que tratan de ser ocultadas por algunos discursos de la interculturalidad (García y Granados, 1999, p. 13).

Las contradicciones del discurso oficial son claras desde múltiples perspectivas: la política educativa intercultural pone *énfasis en el reconocimiento y valoración de las lenguas y culturas originarias*, por lo que debería aplicarse a toda la población que en su gran mayoría desconoce los valores culturales de estos pueblos y no *únicamente dirigirse* a los pueblos indígenas. Esto se hace evidente con solo conocer la deplorable situación en la que se encuentran las escuelas del subsistema de educación indígena, en completo abandono, la formación de profesores deja mucho que desear, hay escasez de material didáctico, los programas educativos carecen de pertinencia en el contexto de los niños indígenas y un solo profesor atiende todos los niveles educativos, entre muchos otros problemas. En este panorama, el concepto de interculturalidad que nos guía en este ensayo no atañe exclusivamente a la educación, impacta en el ámbito político, social y económico, abarca las dimensiones humanas en su totalidad; es una reacción frente al autoritarismo, al dogmatismo y al etnocentrismo; surge por el contacto desigual entre

una cultura dominante y las culturas dominadas, y busca establecer los mismos derechos de ciudadanía en términos de igualdad y libertad ante la ley y el respeto a los derechos culturales de los pueblos indígenas que conforman un país democrático. Se parte de la concepción de la interculturalidad, como una actividad de apertura, diálogo y enriquecimiento recíproco de las partes involucradas. Por ello, un gobierno que se considere *democrático* debe promover el reconocimiento de la diversidad cultural, establecer relaciones positivas y preservar la identidad cultural de los pueblos que interactúan. Así, la democracia es el marco que promovería una relación más equitativa entre los pueblos y las contraposiciones socioeconómicas, porque constituye uno de los valores supremos, cuyos orígenes se ubican en la revolución francesa que dio expresión a los principios ideales de la democracia con su famoso lema: *libertad, igualdad y fraternidad*. La *libertad* significó el respeto a la autodeterminación y a la dignidad de la persona humana. La *igualdad* supuso el reconocimiento de que todos los hombres en cuanto tales son iguales en esencia pese a sus diferencias y deben tener los mismos derechos sin distinción de raza, credo ni clase social. La *fraternidad* hizo referencia a la ayuda mutua y al espíritu de cooperación y de servicio a la comunidad.

Como forma de Estado, la democracia es el gobierno del pueblo para el pueblo y con el pueblo. El término de democracia en su doble composición (*démos*-pueblo, y *krátos*-autoridad) expresa, primero, una parte descriptiva, que sería el *ideal* de la democracia y por otra, una normativa, que es lo que *debería ser* una sociedad en igualdad de condiciones. La garantía de una participación plena en la cosa pública constituyó la *finalidad* hacia un futuro mejor. La democracia liberal era la defensora de las libertades. La democracia ha adoptado diversos modos de expresarse a través del tiempo:

1. Para el liberalismo la democracia contribuye a la libertad y al bienestar de los individuos y según esa perspectiva constituye el modelo político ideal para garantizar a cada

ciudadano la protección respecto de la acción de otros que pudieran afectarlo: “el derecho de cada uno termina donde empieza el derecho del otro”; pero fundamentalmente lo protege contra la acción del Estado. En la democracia liberal el control del poder y la preeminencia del respeto a los derechos individuales adquieren especial relevancia.

2. El modelo democrático que nos heredó la Grecia clásica se caracteriza por las manifestaciones de su origen donde los ciudadanos participaban activa y directamente, sin intermediarios, en la asamblea popular auto-gobernada por los principios de igualdad política y libertad para intervenir en ella y debatir sobre los asuntos públicos.
3. Un tercer modelo afirma que la participación de los ciudadanos no tiene por qué ser directa y permanente, pues basta que, en forma periódica, el pueblo elija a quienes lo dirijan, lo cual los autoriza a adoptar en su representación las medidas políticas fundamentales. Sería necesario que dicha elección ocurriera en una atmósfera de competencia donde los ciudadanos pudieran elegir entre diversas opciones a los más calificados para gobernar.

Se podría afirmar que los mexicanos nos ubicamos en el tercer modelo, aunque se dice que también tenemos influencia del liberalismo; además contamos con una cámara de diputados y senadores, que supuestamente nos representan ante el poder ejecutivo y que responden a una estructura social democrática. Sin embargo, el nivel de corrupción política que padecemos genera graves injusticias, como es el salario que los propios legisladores se asignan, mientras que el salario mínimo para los trabajadores no satisface las mínimas necesidades de vida. Los partidos políticos existentes se caracterizan más por ser facciones que partidos. La seguridad individual no existe; diariamente se cometen secuestros, extorsiones, robos, violaciones a los derechos fundamentales, entre otros, y los gobernantes no permiten ninguna expresión de oposición, lo que aleja a

nuestro país de ser una entidad democrática para sus ciudadanos. Freud equipara la autoridad del padre a la del gobierno y menciona que cuando el gobierno viola sus propias leyes pierde toda autoridad ante sus ciudadanos, quienes de manera sistemática violan también las normas y, en consecuencia, surge un gobierno sin leyes o un vacío de gobierno. Al parecer en estos momentos este esquema es el que prevalece en México.

¿En el contexto actual de nuestro país podría desarrollarse la educación intercultural? Si, como se presenta en el análisis anterior, nos falta mucho para ser un país democrático y se intenta aplicar la educación intercultural, resulta una contradicción, si no es que esta política, como también se mencionó, parte de una perspectiva de apariencia e idealista y la democracia en México no representa las necesidades de varios sectores sociales.

Vulnerabilidad de las agencias socializadoras

En los tiempos actuales, se han debilitado las instituciones educativas. La nación se encuentra desvinculada del Estado, cuya representación ya no se aprueba. Incluso se puede afirmar que gran parte de la población está en contra de los gobernantes y se manifiesta gran desconfianza hacia las autoridades. Esta desconfianza mantiene a la sociedad en un mar de incertidumbre. Zigmunt Bauman (2007) ilustra cinco aspectos como los más importantes para la que denomina “transición de la modernidad sólida a la líquida”.

Primero, los tiempos actuales son líquidos por la brevedad del tiempo de existencia de las instituciones dedicadas a salvaguardar la continuidad de los hábitos de los modelos de comportamiento aceptables, los cuales por la rapidez de su existencia no constituyen marcos de referencia para las acciones humanas y para las metas a largo plazo.

Segundo, hay una irremediable separación entre poder y política, personificados por el Estado-nación. El poder que ejercía el

Estado ahora está siendo rebasado por el espacio global y las grandes transnacionales. Por consiguiente, la política que decidía la dirección y el propósito de la acción no se puede ejercer en el ámbito global sino solo local. A este respecto Bauman afirma:

La ausencia de control político convierte a los nuevos poderes emancipados en una fuente de profundas y en principio, indomables incertidumbres, mientras que la carencia de poder resta progresivamente importancia a las instituciones políticas existentes, a sus iniciativas y cometidos, cada vez menos capaces de responder a los problemas cotidianos de los ciudadanos del Estado-nación, motivo por el cual, estos a su vez, prestan menos atención a dichas instituciones (Bauman, 2007, p. 8).

De tal forma, las funciones que antes correspondían al Estado han sido delegadas ahora a las fuerzas del mercado.

Tercero, se han suprimido fuentes de trabajo, seguridades que brindaba el Estado y que generaban en los individuos un sentimiento de “comunidad”. Ahora esa palabra suena vacía de contenido, los vínculos humanos se van disolviendo cada vez más.

Cuarto, el debilitamiento de las estructuras sociales lleva a la planificación de la vida política y de los individuos a responder a acciones inmediatas. Ya no se planifica a largo plazo, ni tampoco se toman en cuenta experiencias pasadas porque se consideran obsoletas; al parecer la idea de progreso implica borrar el pasado.

Quinto, los individuos ahora se conciben como “electores libres” y ellos y solo ellos serán los responsables de los errores cometidos por esas elecciones. Pero la comodidad de los individuos no es someterlos a la “conformidad” de las normas, sino a la “flexibilidad”, lo que implica: “la presteza para cambiar de tácticas y estilos en un santiamén, para abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento, y para ir en pos de las oportunidades según la disponibilidad del momento, en vez de seguir las propias preferencias consolidadas” (Bauman, 2007, p. 11). Estos aspectos son cotidianos entre los políticos mexicanos.

En este sentido, los cambios vertiginosos que estamos presenciando en la actualidad se derivan de la modernización del mundo. Un mundo moderno, cuyo rasgo característico es el desbordamiento de las comunicaciones con tecnología electrónica de punta que están llegando a los lugares más recónditos del planeta, uniformando las ideas, los patrones, los valores y los símbolos socioculturales, hacia el mundo globalizado, también conocido como “aldea global”, “fábrica global”, “tierra patria”, “nave espacial”, “nueva Babel”, nombres metafóricos distintivos de las diferentes relaciones que se establecen en el mundo globalizado.

El término globalización se utiliza de maneras diversas, en él se cristaliza una idea fundamental, a saber, la de la integración progresiva de las economías y de las sociedades. Este proceso está impulsado por las nuevas tecnologías, las nuevas relaciones económicas y las políticas nacionales e internacionales de una amplia gama de actores, que va desde los gobiernos y las organizaciones internacionales hasta las empresas, las organizaciones de trabajadores y la sociedad civil. La dimensión social de la globalización se refiere al impacto que este proceso tiene en la vida y en el trabajo de las personas, así como en sus familias y sus sociedades, [asimismo] abarca las cuestiones relativas a la seguridad, la cultura y la identidad, la inclusión o la exclusión social y la cohesión de las familias y las comunidades (OIT, 2003 s/p).

Así, la “aldea global” es la conformación de una comunidad global en donde la comunicación, la información y la fabulación abiertas a la electrónica llevan a las naciones, provincias y regiones de manera vertiginosa a una articulación cultural, por los sistemas de información y comunicación, agilizados por la electrónica.

En lo relativo a la diversidad cultural, la interculturalidad en la globalización presenta como tendencia el riesgo a la indistinción o indefinición cultural. Es decir, se perdería de vista lo que distingue a cada cual, la indiferencia hacia el otro; se llega al umbral de lo global. Existen dos tendencias preponderantes en la globalización; por

una parte, la que permite el diálogo y la discusión; se hace referencia al “universalismo deliberativo” (Vizcaíno, 2004). Es el lado opuesto del monoculturalismo, corriente contraria al multiculturalismo, que rechaza la diversidad cultural y pone de manifiesto la lucha por la dominación en las prácticas políticas, económicas, educativas y culturales. Se da prioridad, entonces, a la funcionalidad económica antes que a la valoración de la dimensión cultural de la nación, es decir de lo indígena, población que no se considera importante para el desarrollo económico actual. Es claro que la imposición de patrones monoculturales nos hace ver hacia el problema identitario. La “identidad nacional”, que tan fuertemente afianzó la pareja Estadonación ahora en crisis, nació de la necesidad de pertenencia del ser humano, de identificarse con otros, de compartir, de participar, de construir con ellos.

La identidad se ha ido forjando a lo largo de la historia entre los miembros de los diferentes grupos sociales por la experiencia y se consolidó en una realidad, que conformó una cadena de lealtades y seguridades mutuas y condujo al nacimiento del Estado moderno. Sin embargo, en la actualidad, frente al bombardeo y la infiltración de otros patrones culturales y de formas de vida, las identidades se tambalean, se pierden los anclajes sociales y los individuos se ven aislados, en soledad. Buscan desesperadamente un “nosotros” y surge inevitablemente la pregunta ¿Quién soy? ¿Es que ahora nos corresponde a cada uno construir nuestra identidad? o ¿Sumarnos a una sola identidad global? ¿Podemos afianzarnos a algunos elementos significativos para cincelar nuestro “yo”? Sobre todo los jóvenes han sido presa fácil de las tecnologías, que los desconectan de su entorno afectivo y los llevan a la fantasía cibernáutica, donde incluso pueden asumir otras identidades y vivir una realidad pasajera, utópica. Estas nuevas tecnologías han llegado a todos los rincones e incluso los estudiantes indígenas son consumidores activos de ellas. Este proceso de globalización nos inunda con modelos y valores que van acogiendo la mayoría de los habitantes del globo; sin darnos cuenta estamos siendo arrastrados por la marea globalizadora.

Por otra parte, el problema no es solo el reconocimiento del otro; en este contexto sobresale la desigualdad económica y la injusticia social. Ahora en el marco de la globalización el poder se muestra en cuánto tengo, no en quién soy, lo que excluye a grandes sectores de la sociedad que no pueden entrar en competencia con los poseedores de grandes capitales.

LA EDUCACIÓN Y EL SENTIDO DE LA DEMOCRACIA

La capacidad socializadora del sistema educativo y de las instituciones dedicadas a ello se erosiona cada vez más profundamente. La familia y la escuela presentan un déficit en su capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Por una parte, la institución escolar ha permanecido estática ante la rápida transformación social y, por otro, los componentes tradicionales nucleares de la familia se han modificado. Sobre todo en las ciudades, la mujer se ha integrado al mercado de trabajo, con lo que ha desplazado al hombre en el papel de jefe de familia; las separaciones conyugales han aumentado, y se ha reducido la cantidad de hijos, disminución que se ha visto también en algunas comunidades indígenas. Todo ello ha transformado la socialización primaria, que se transmite, ya casi como fenómeno general, con ausencia de los progenitores y, por lo tanto, de la dimensión afectiva. Este déficit de capacidad socializadora propicia que los niños queden expuestos a los medios masivos de comunicación, entre los que destacan la televisión y el internet por su importancia como agentes de afirmación cultural. Al respecto cabe resaltar la nula calidad moral en los programas de la televisión mexicana. El mensaje televisivo transmite “antivalores” como el consumismo, la violencia, la indiferencia, la frivolidad, los cuales reducen al mínimo las capacidades sociales para la convivencia y la solidaridad humanas. En este mismo sentido, la ausencia de socialización debilita las bases para la definición de las identidades

individuales y sociales y propicia la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido y la incertidumbre.

En este panorama surgen como predominio ideológico los antivalores que se originan en la “irracionalidad capitalista”. Como lo afirma Nieto:

En este proceso de desvalorización ética y pragmatismo económico, la educación ha sido reducida a su versión instrumentalista (como capital humano, capacitación para el trabajo) eliminándose valores sustantivos como el ejercicio de la libertad de pensamiento y acción, la ética, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo integral de los valores morales y estéticos de la persona (Nieto, 2005, p. 42).

El fenómeno de “falta de sentido” (Tedesco, 1996, p. 18) es universal y surge con la caída del bloque comunista. La ausencia de la guerra fría y la permanencia de una sola opción ideológica hacia lo universal deja a los Estados dominados y a sus miembros sin un punto de referencia para ubicarse en el mundo y sin esperanzas en un futuro mejor. La falta de sentido, de acuerdo con Tedesco (1996), afecta de manera severa en la educación en tres aspectos primordiales: 1) reduce el futuro individual y social al criterio económico, el cual niega una cohesión social pues se marcan más las diferencias sociales con respecto a los que detentan el poder; 2) la transmisión de las identidades no encuentra proyección en el futuro y se retoman las visiones estáticas y rígidas de las identidades del pasado, y 3) se desconfía de la transformación, que se juzga como destructora.

De la misma forma, el debilitamiento de las fronteras por la globalización genera una apertura diferente a la que planteó Karl Popper con referencia a una sociedad pluralista y democrática. La “globalización negativa”, como menciona Zigmunt Bauman (2007), “Es una globalización altamente selectiva del comercio y el capital, la vigilancia y la información, la coacción y el armamento, la delincuencia y el terrorismo, todos ellos elementos que rechazan de

plano el principio de soberanía territorial y no respetan ninguna frontera estatal” (Bauman, 2007, p. 16).

Ahora las sociedades francamente abiertas se exponen a la impotencia para decidir su futuro con un mínimo de certeza, quedan vulnerables ante la ineficaz defensa de sus Estados, ante los males que acontecen a la generalidad de los pueblos del planeta Tierra.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN

De todo lo tratado hasta aquí, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué retos tiene la institución educativa para atender la diversidad frente a la globalización? ¿Cómo preservar y recuperar la identidad? ¿Cómo construir una educación pertinente? ¿Cómo construir una educación democrática?

La escuela se enfrenta al inicio del nuevo milenio con cambios profundos en los aspectos sociales y económicos que la ponen en entredicho y ante los que deberá redefinirse en sus propias capacidades y alcances de difusión, sobre todo ahora, de llevar a cabo la educación intercultural, con grandes retos por cumplir, entre ellos: recuperar su papel como agente socializador; retomar el rumbo y ayudar a la creación de una sociedad democrática, en donde realmente los miembros de poblaciones indígenas tengan la posibilidad de proponer pedagogías pertinentes a sus necesidades educativas. En la actualidad la educación debe partir de una reorganización profunda de los programas, los valores que transmite, las maneras de educar, la formación docente, entre otros, para ser formadora de futuras generaciones con las capacidades necesarias para hacer frente a una sociedad diversa que se transforma rápidamente. Con miras a ello, se han diseñado programas educativos orientados a reforzar las identidades propias de los pueblos indígenas de los Estados-nación. Esto significa que los contenidos se impartan en las lenguas maternas correspondientes en los lugares donde aún las hablen o enseñarlas como segunda lengua. Es preciso

también considerar los saberes y conocimientos propios de las culturas originarias, enriquecidos con los aportes de la cultura nacional y universal. De igual forma, la educación que toma en cuenta la interculturalidad se convierte en una propuesta pedagógica que pone en práctica ese principio del cual nos acompañamos: “no se trata de la mera pretensión de entender al otro, sino del reconocimiento de que el otro no es entendible” (Christoph, 1996, citado en Villa y Grueso, 2008, p. 142).

Pedagogía intercultural

De acuerdo con Díez (2004) en la interculturalidad no solo resaltan los conflictos derivados de la diversidad de ver el mundo entre las culturas, sino que “el auténtico conflicto proviene no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan” (Díez, 2004, p. 49).

Ante este panorama, el problema principal por abordar debe ser la formación de profesores, pues ellos a su vez tienen la responsabilidad de formar a personas que desarrollarán una personalidad con juicios autónomos y críticos. Por lo tanto, en la educación intercultural habría que empezar por que el propio maestro revise la valoración de su identidad, de cómo él la concibe y la identifica en su hacer cotidiano e integrar la política, la cultura y la educación, a fin de evitar presentar las “otras” identidades desde una sola perspectiva social. De esta forma estará en condiciones de transmitir a sus alumnos conocimientos objetivos, a fin de llevarlos a formarse juicios racionales sobre la interculturalidad y la equidad.

El reconocimiento del “otro” no es suficiente, sino que el ser docente implica cuestionarse su posición de “sujeto hegemónico” (Díaz, 2001), desde la que ejerce una identidad y una ideología de invisibilización de la diferencia. Es necesario establecer relaciones interculturales desde otras coordenadas y perspectivas de alterización. Por ello, la interacción que se establezca deberá ser desde la de-construcción,

que implica des-nacionalizarse y des-culturalizarse con relación a una idiosincrasia cultural nacionalista. “En una institución donde todo está normatizado y fuertemente ritualizado, la de-construcción parece difícil” (Díaz, 2001, p. 2). Por ende, en la formación de docentes el debate es básico, porque estas posiciones seguramente se examinarán frente a actores sociales reacios a la reconsideración y a la crítica de los estereotipos nacionales y culturales que nos constituyen aún como ciudadanos discriminantes.

Como ya se mencionaba, los procesos de construcción y de aceptación de la diversidad cultural suponen también una reorganización política en las fronteras territoriales y la reconsideración del papel del Estado con respecto al conjunto de relaciones sociales involucradas y en especial en relación con la reparación histórica del despojo territorial y el respeto a la libre determinación y autonomía de los pueblos, que constituyen el Estado-nación de un pueblo y específicamente de México. Por ello, la construcción de una sociedad democrática, sensible a los derechos humanos, se orienta hacia la negación de cualquier “colonialismo”, como bien lo menciona Díaz, retomando a Krotz (1993): “En esta línea no es la cultura en sentido restringido y folclórico lo que debe actuarse en los contextos educativos, sino el modo de vida ‘profundo’ en el cual se implica un modelo económico, social y cultural de sociedad diferente” (Díaz, 2001, p. 194). Es decir la “multiculturalidad” actual no es el simple reconocimiento del “otro”, sino que conlleva la reconstrucción de un sistema democrático, que lucha por la justicia y la igualdad de la alteridad y por la reconstrucción de una sociedad en un sistema plural.

PEDAGOGÍA CRÍTICA, EL CAMINO CORRECTO DE UNA NUEVA EDUCACIÓN

En este mismo sentido, Catherine Walsh plantea una “pedagogía de-colonizadora” que parte de procesos de humanización. Y va más

allá de la enseñanza y transmisión del saber; se trata de una práctica social y política de producción y transformación, de una forma de lucha crítica y dialógica colectiva. Debe concebirse desde dos perspectivas: la *pedagogía como las metodologías* que utilizamos para investigar qué es lo que creemos y sabemos, y posibilitar estrategias de movilización, de solidaridad y de autodeterminación, es decir, como metodología indispensable para realizar proyectos políticos, epistémicos y ontológicos integrados al propio ser. Asimismo, existe la perspectiva de la *pedagogía como política cultural* hace referencia a una práctica político-cultural, como práctica social y política de producción, acción y transformación. Es una forma de lucha crítica, dialógica, colectiva.

Esta pedagogía incide en todos los espacios de la vida y los transgrede, supone un proceso de transformación radical. Además, implica construir un nuevo modelo de pedagogía, que deberá partir del principio del convivir con la diferencia sin borrarla, de crear solidaridades, de construir conjuntamente otros caminos. Apoyarse en pedagogías que también se comprometen con “la razón del otro” (Walsh, p. 2005). La perspectiva de la cual parte la pedagogía crítica es que ninguna educación es neutral, sino que siempre es política. Es una propuesta de enseñanza que ayuda a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación. Les permite además alcanzar un nivel crítico, con conciencia y comprometerse. Considera que el proceso colonial, racionalizado, es un instrumento de poder. La pregunta clave en este sentido es: ¿Qué implica pensar la pedagogía como un trabajo de vida, y como un problema de existencia y deshumanización?

Para esta autora, el poder se ejerce desde la colonialización y racionalización. Es necesario desestructurar esa pedagogía y así pasar de la clase oprimida a la conciencia individual y colectiva del hombre y la mujer, de la deshumanización a la humanización de esos pensamientos y entonces poder cambiar nuestras formas pedagógicas entre la relación colonizador–colonizado, para lo cual es importante la subjetividad en el proceso de la transformación de la

realidad. Así, la decolonización implica el reconocimiento mutuo a través de la humanización.

Hacia una pedagogía basada en las epistemologías propias

Se trata de una pedagogía no solo crítica sino de-colonial. Es una pedagogía que permite pensar “desde”, poder saber, saber hacer, que lleva a procesos de existencia y liberación. Pedagogía de pensar “con”, que implica poder saber-ser, saber hacer en colaboración, que lleva a procesos de pre-existencia y liberación. Representa un desafío el análisis desde nuestras propias maneras de pensar y de relacionarnos con los otros; es necesario asumir los cambios con seriedad para que no quede en un discurso, es entrar en crisis, en confrontar nuestros propios pensamientos y actitudes, pensar en nuestras prácticas, es llevar a cabo procesos de de-colonización continuos.

Al respecto, un grupo de investigadores, con apoyo de una ONG australiana con base en Guatemala, conjuntamente con mujeres indígenas de Ecuador, Bolivia y mayas de Chiapas y Guatemala, han llevado a cabo el rescate de epistemologías propias, cuyo significado desde su visión indígena se contrapone al concepto occidental de “desarrollo”, el cual implica de manera velada una depredación de la industria de la extracción, lo que plantea de manera explícita cómo *llevar el desarrollo a los pueblos indígenas*. Las mujeres indígenas han creado nuevas concepciones como “el buen vivir” *sumak kawsay* en Ecuador y *Suma qamaña* en Bolivia:

En este contexto de acumulación y concentración capitalista, de depredación del ambiente y constreñimiento de la movilización y protesta social el *sumak kawsay* o *buen vivir*, se perfila como un paradigma emergente de carácter civilizatorio alternativo a la modernidad capitalista (Macleod, 2015).

La autora Morna Macleod realizó varias entrevistas a mujeres y hombres de pueblos de América Latina, y refiere las concepciones que encontró en algunos de ellos referentes al concepto de *desarrollo y buen vivir*:

Pedro Esquina, líder maya tz'utujil de la Coordinadora Nacional Indígena y Campesina (CONIC) comentó: “Desarrollo es una palabra que no la tenemos tan bien clara, tan bien definida. No existe en nuestros idiomas. Pero la estoy relacionando más con la idea de construcción de la paz, de la felicidad, lo que relata el libro del Popol Wuj, Que todos tengan paz, que sean felices (Macleod, 2015, p. 84).

De acuerdo con la investigadora: “Lo que indica una concepción muy distinta a la occidental de crecimiento económico y de consumo” (Macleod, 2015).

Cambiar permaneciendo

Siguiendo a Macleod (2015), se intenta profundizar en el proceso de “cambiar permaneciendo” de las epistemologías indígenas de América Latina. A decir de la investigadora, estas epistemologías fueron recuperadas y resignificadas por intelectuales indígenas con el objeto de proponer un paradigma alternativo al capitalismo moderno; por ello las epistemologías indígenas establecieron principios como *la reciprocidad, la ayuda mutua, la complementariedad, la solidaridad y el respeto*. Las epistemologías pueden constituir marcos de emancipación en el discurso de la de-colonización y señala:

Todas las culturas son creadas y practicadas por los seres humanos; en este caso, son cosmovisiones de largo aliento. Y dado que la cultura es dinámica, las cosmovisiones “permanecen cambiando y cambian permaneciendo” para tener sentido y adecuarse a los contextos actuales (Macleod, 2015, p. 87).

Los principios para el buen vivir o el *Suma qamqña* fueron creados por un intelectual aymara canciller del Estado Plurinacional de Bolivia, David Cholquehuanca: a) saber escuchar, b) saber compartir, c) saber vivir en armonía y complementariedad y d) saber soñar (Cholquehuanca 2012, p. 92, citado en Macleod 2015, p. 90). Estos principios surgen de una concepción diferente a la occidental, porque parten de la relación con la madre tierra, de la relación con la naturaleza y el respeto a ella, y no desde una visión antropocentrista que la considera como recurso para su consumo y abuso.

CONCLUSIÓN

La educación se enfrenta a un reto importante en el cambio social porque construirnos como sujetos incluye no perder de vista nuestra historia personal, individual y colectiva. Debemos vincularnos con aquellos referentes simbólicos que nos afianzan en el *quiénes somos* y de dónde venimos, a fin de ubicarnos con firmeza en el universalismo. Con tal fin tendrá que plantearse una nueva estructura curricular, para la formación de los educandos, lo mismo que para la formación de los formadores. El Estado deberá poner énfasis en desarrollar políticas de inclusión de la otredad y de cumplimiento de los derechos ciudadanos iguales para todos. Crear una verdadera sociedad pluralista es el reto del Estado-nación, para llegar realmente a la democracia.

La postura de Catherine Walsh sobre el humanismo en la educación plantea una nueva mirada de la educación para el siglo XXI, que se caracterice por ser abierta, solidaria, y que esté en posibilidades de dar respuestas dinámicas y pertinentes para las diferentes realidades sociales.

Por lo tanto, desde la pedagogía crítica la formación de los profesores tiene que considerar la creación de actitudes y habilidades favorables para que sean creadores de ambientes solidarios, de respeto, de valoración de la lengua materna y la enseñanza de

esta como objeto de estudio y vía de comunicación. Se debe valorar la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje; impulsar la crítica constructiva promoviendo el debate y el diálogo respetuoso entre alumnos y maestros; contextualizar el plan y los programas de estudio; construir formas alternativas que rescaten las epistemologías propias para reforzar con ello los conocimientos culturales y las identidades. Es prioritario el conocimiento de nuestras raíces a través del conocimiento de la historia, conocer quiénes somos y a dónde vamos en la incertidumbre de la globalización depredadora.

Lo mismo que el maestro como enseñante, el resto de la sociedad requiere de un cambio que para Touraine (2000) es la des-modernización de la dislocación de las sociedades modernas y por ello recuperar al *sujeto*, que se ubica como contraposición al concepto de *individuo*. El *sujeto* es como el *ontos* de la sociedad democrática, como la creación “de un espacio de libertad pública”, mientras que la noción de *individuo* es fiel representante de la economía globalizada, es la similitud del individualismo, el consumidor neto. De esta manera Touraine afirma:

No lograremos vivir juntos más que si reconocemos que nuestra tarea común consiste en combinar acción instrumental e identidad cultural, por lo tanto, si cada uno de nosotros se construye como “Sujeto” y nos damos leyes, instituciones y formas de organización social, cuya meta principal sea proteger nuestra demanda de vivir como Sujetos de nuestra propia existencia (Touraine, 2000, p. 165).

En esa confrontación de valores de los pueblos indígenas y los universales está el reto de una educación democrática: no solo es importante el reconocimiento de la diversidad sino que también es necesario crear un marco de justicia y equidad entre todos los sectores sociales. Deberá ser una educación que conduzca a la reflexión y a la participación social en una verdadera sociedad con equidad.

REFERENCIAS

- Bartolomé, M.A. (1998). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista/Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Madrid, España/Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díez Gutiérrez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8864/1/Tabanque-2004-18-InterculturalidadConvivenciaYConflicto.pdf> el 4 de abril de 2017.
- García, F. J. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid, España: Trotta.
- Godenzi, A. (comp.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- López, L.E. (s/a). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Programa de formación en educación intercultural bilingüe en los países andinos (Proieib Andes). Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf> el 17 de abril de 2017.
- Macleod, M. (2015). Buen vivir, desarrollo y depredación neoliberal en el siglo XXI. *Revista Pueblos y Fronteras*, 10(19), 80-108.
- Millán Dena, M.G. (2006). La interculturalidad en la educación: ¿Propuesta posible o utópica? En E. Nieto, y M.G. Millán Dena. *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI* (pp. 15-69). México: Driada.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2003). *Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización*. Recuperado de <https://www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/globali/globali.htm> el 9 de octubre de 2019.
- Puig Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía* (196), 12-18.
- Nieto, E. (2005, invierno). La educación en derechos humanos en tiempos de crisis. *Entre maestros*, 5 (15), 41-48.
- Panikkar, R. (1995). Filosofía y cultura: Una relación problemática. En *1er. Congreso Internacional sobre Educación Intercultural*, Ponencia inaugural (pp. 32-33). México: UNAM.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación ante los desafíos de la sociedad actual. En *Transversalidad educar para la vida* (pp.9-26). Madrid, España: Comunidad de Madrid-Consejería de Cultura.

- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la Aldea Global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Tecnológica de México (2001). *Teoría del Estado*. México: Instituto de Investigación de Tecnología Educativa.
- Villa Amaya, W. y Grueso Bonilla, A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vizcaíno, F. (2004). *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: UNAM.
- UNESCO (2001). *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27031206> el 19 de abril de 2017.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y de-colonialidad. *Signo y Pensamiento* (46).

**LA EDUCACIÓN FRENTE A LA ALTERIDAD:
PENSANDO NUEVAS FORMAS DE CONSTRUIR
PROPUESTAS EDUCATIVAS INDÍGENAS INCLUYENTES**

Graciela Herrera Labra¹

PRESENTACIÓN

Pensamos en la educación y en los modelos educativos mediante metáforas lineales. Si bien hay propuestas educativas alternativas, podemos considerar que el modelo que ha regido la educación intercultural bilingüe es un modelo lineal. Cuando tomamos la línea como metáfora del modelo educativo, estamos refiriéndonos a que este sigue un proceso muy concreto, donde tiene ya establecidos y delineados sus contenidos, métodos y enfoques pedagógico-didácticos,² pero no es un modelo incluyente de la diversidad cultural y lingüística.

El artículo que se presenta tiene la intención de hacer notar estas discrepancias que alejan el modelo educativo nacional de la multiculturalidad, y consideran solo la interculturalidad con un enfoque y modelo particular, a saber, un modelo que selecciona con criterios

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Área 2 *Diversidad e Interculturalidad*. Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe.

² Del cual se infiere un modelo de docencia.

cuestionables la buena y mala educación que se imparte a los alumnos de la educación escolarizada indígena y centra la responsabilidad en la práctica docente indígena.

Se pretende también hacer notar cómo la falta de enfoques educativos multiculturales fomenta la exclusión de los docentes que no se apegan al modelo lineal. Pensando que México es un país multicultural, rico en diversidad de culturas y heredero de una gran historia y de pedagogías propias, habría que replantearnos por qué esta diversidad ha sido excluida de los modelos educativos que predominan actualmente. Habrá que preguntarnos ¿para quiénes se está desarrollado este enfoque de modelo educativo?

Con base en lo anterior, el título del apartado nos abre una discusión entre las exigencias de la política educativa del Estado con las prácticas educativas de los docentes indígenas, la cual actualmente se cuestiona y juzga. Se critica a estos docentes porque no saben enseñar, pero no se reflexiona sobre cómo les enseñaron a aprender en la escuela negando sus formas epistémicas de aprehender³ como sujetos sociales indígenas.

No se puede negar que el proceso de formación escolarizada⁴ de los indígenas arrastra un problema de aculturación⁵ entre lo propio y lo ajeno que se ha asimilado y que de una u otra forma, mediante mensajes verbales y no verbales, ha marcado una diferencia entre

³ Aprehender con “h” implica apropiación e incorporación de un saber significativo que va a permanecer como parte de la esencia cultural que termina incorporándose a su identidad.

⁴ Habría que entender que la educación escolarizada en el contexto indígena tiene varias modalidades, las cuales van desde escuela completas, unitarias, multigrado, internados indígenas, albergues indígenas y telesecundaria; los bachilleratos se ubican generalmente en las ciudades.

⁵ “Para los partidarios del aculturalismo, el problema indio es un problema cultural. Existen dos culturas: una tradicional y otra moderna. El pretendido ‘retraso’ de las sociedades indias (en relación con cierto tipo de desarrollo) se debe únicamente a ese retraso cultural. La solución consistirá pues en el ‘cambio cultural’, llamado asimismo aculturación, que consiste en la adquisición por los indios de los rasgos de la sociedad dominante y la pérdida de los de la sociedad de origen, siguiendo un movimiento unilateral hacia la cultura llamada nacional” (Barré, 1982, p. 55, citado en Herrera, 1997, p.16).

el ser y el no ser indígena, entre el sentirse rechazado e “inferior” frente al no indígena considerado mejor o “superior”, porque se piensa que el indígena no sabe expresarse apropiadamente desde el español⁶, tiene dificultad en el aprendizaje por no dominar el idioma oficial⁷ o porque su lógica de movimiento cuando aprende a escribir no responde a la lógica de movimiento de la escritura occidental o cuando escribe o lee confunde las vocales; entonces se le califica como torpe, lento, tonto, burro. (Herrera, 2004). Se le pide ahora que recupere su lengua indígena y que enseñe desde la interculturalidad cuando fue víctima de la aculturación e integración (era castigado o marginado por hablar su lengua originaria en el salón). Aculturación e integración que no sabe diferenciar de interculturalidad con equidad cultural y lingüística.

Lo anterior nos plantea en principio revisar cómo son las formas de enseñar y de aprender del docente indígena desde su visión cultural⁸ y a partir de entender mejor esto se podrá explicar desde un plano más pedagógico-didáctico la práctica docente indígena vigente, la cual ha sido fuertemente estereotipada y juzgada como una práctica docente retrasada y caduca. Con ello se niegan las prácticas culturales, los saberes comunitarios y los conocimientos ancestrales que forman y conforman parte de nuestra determinación histórica por la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

⁶ Dentro de los diferentes medios de comunicación y en ocasiones a través de “bromas” se estigmatiza al indígena como el sujeto que tiene problemas de expresión oral, pues en ocasiones no usan el artículo en concordancia con el género o el número del sustantivo. Con esta estigmatización lo único que se demuestra es que los propios mexicanos ignoran que las lenguas indígenas responden a estructuras lingüísticas diferentes al castellano y por lo tanto su lógica de expresión implica una estructuración diferenciada. Esto se va a tratar más ampliamente.

⁷ Por ejemplo el castellano se enseña con el método global de análisis estructural cuando la lengua indígena es tonal; pero son dos estructuras de lectoescritura totalmente diferentes. Este problema se abordará en otro apartado.

⁸ Dentro de la cultura entiendo que también está incluida la lengua.

CÓMO INCLUIR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA PRÁCTICAS EDUCATIVAS PROPIAS

Si nos ubicamos en el contexto histórico a partir de que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGIE) los jóvenes aspirantes a promotores indígenas, si querían trabajar como maestros de educación básica en escuelas indígenas, como requisito indispensable tenían que tomar un curso de capacitación⁹ docente que estaba a cargo de la DGEI.¹⁰ El curso de capacitación tenía una duración de 20 a 30 días y se llevaba a cabo a nivel nacional, con varias sedes sobre todo en internados indígenas donde se reclutaba a jóvenes aspirantes de diversos pueblos originarios.

La capacitación inicial se dirigía a la categoría docente como aspirantes a promotores culturales bilingües. Es importante señalar que, cuando se empezó a fortalecer la llamada “Educación bilingüe bicultural”, se adoptó la estrategia de incorporar a jóvenes líderes indígenas bilingües (lengua indígena y castellano), a quienes solo se pedía como requisito tener grado de escolaridad mínimo de primaria¹¹ o secundaria. Los jóvenes indígenas que cumplían con este requisito mínimo tenían el compromiso de asistir a un curso preparatorio para capacitarse en el uso y manejo de los libros y programas de texto, así como el de conocer ciertas técnicas didácticas

⁹ Es necesario aclarar que la capacitación solo consistía en conocer el uso y manejo de los programas, pero no se daba formación epistémica en relación con los contenidos escolares, lo que implicaba que cada docente enseñaba estos contenidos con sus deficiencias y limitaciones como los había adquirido durante su formación escolarizada.

¹⁰ Lo que a continuación se presenta es parte de mi experiencia (1983- 1985) como integrante y/o responsable de los cursos de capacitación en el ámbito nacional de los promotores culturales bilingües de preescolar y primaria que se impartían en la DGEI y como responsable de las tres licenciaturas desde la DGEI en la profesionalización para los docentes indígenas (Licenciatura en Etnolingüística, Licenciatura en Ciencias Sociales y Licenciatura en Educación Indígena).

¹¹ Como en algunos pueblos originarios la escolaridad era muy limitada, se aceptaron como promotores indígenas que solo sabían leer y escribir. Este fue el caso concreto de los coras.

que los auxiliaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas materias y contenidos escolares de los programas y libros de texto de educación primaria (Herrera, 1997).

Estos cursos estaban a cargo del Departamento de Capacitación de la DGEI. Después de este curso de capacitación los promotores culturales bilingües tenían la obligación de formarse como docentes indígenas por medio de cursos escolarizados y semiescolarizados que impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esta institución estaba encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio, que, al término de estos estudios, se recibían como profesores de educación preescolar o primaria indígena bilingüe-bicultural. Una vez concluidos sus estudios se impartían cursos de actualización regularmente por parte de la DGEI, que tenían una duración de una a dos semanas a cargo del Departamento de Capacitación de la DGEI; cursos que muchas veces no tenían un rigor de formación profunda, articuladora y sistemática en su formación docente; solo formaban parte de su actualización. Es importante señalar que estos cursos, si bien eran de actualización, no se actualizaban y su postura teórico-didáctica estaba sustentada en la pedagogía por objetivos.

Si además de lo anterior consideramos que el promotor por su condición indígena vivió una educación básica desigual en escuelas unitarias, multigrado, internados indígenas, albergues escolares, entre otras, entonces su formación escolarizada y práctica docente se orienta principalmente a un modelo educativo tecnocrático que excluye en los hechos las pedagogías propias de los pueblos originarios con equidad, pero que incluye en su discurso político-educativo la igualdad y la equidad educativa.

El modelo modernizador que llamamos tecnocrático se construye a dos niveles: uno atañe a la organización de lo que podríamos llamar las condiciones de la enseñanza misma [...] La esfera de la enseñanza en el modelo tecnocrático se construye en torno a la noción de una llamada “pedagogía científica” que se funda en los principios de la psicología conductista [...]

e integra lo que se ha llamado “la tecnología educativa”. La tecnología educativa, privilegia en la enseñanza, la forma sobre el contenido y, funciona con una lógica que va de medios a fines y lo importante del modelo es la técnica; el contenido se fragmenta de tal manera que un objeto se desprende de sus determinaciones sociales y políticas y, finalmente presenta el concepto como un concepto “puro” ahistórico, como sucede en el pensamiento científico (Guevara, 1983, pp, 219-221).

La cita anterior se incluye con la finalidad de destacar la orientación teórico-política con que se han dirigido la educación escolarizada y la capacitación docente indígena, en la medida en que los contenidos y la forma de apropiarse de ellos se establecen mediante un modelo estandarizado que no acepta lo culturalmente diferenciado. Por ello desde este artículo planteamos que la inclusión tendría que empezar por reconocer que el modelo modernizador que sostiene el plan de estudios de educación básica debería incluir las pedagogías propias de los pueblos originarios que tienen sus bases y cimientos en sus usos y costumbres, respaldados por una memoria colectiva y por la tradición oral.

Sin profundizar más, entendemos que el proceso de formación para capacitar a los docentes indígenas responde a un programa mediado por una política educativa determinada por una teoría docente dominante, una “pedagogía científica” de integración¹² y

¹²“La integración se concibe de manera multidimensional, es decir, que debe efectuarse en todos los planos: socioeconómico (proletarización del indio), ‘cambio social’ impuesto por las instituciones especializadas, introducción del sistema de mercado, emigración, ‘campesinización’, la integración económica (corría parejo con la inserción de las clases sociales), la integración cultural (por la aculturación, la castellanización), la integración política (participación en las organizaciones políticas no indias, la aceptación de la dominación política no india), la integración civilizadora (es decir, la integración a la civilización occidental, la ‘modernización’ de las sociedades indias, la introducción de los modelos de desarrollo y consumo occidentales); por último, la integración nacional, unilateral, es decir, siguiendo un movimiento que va de lo indio a lo no indio, y no a la inversa o de modo bilateral que se incorpora a la búsqueda de una ‘identidad nacional’” (Barré, 1982, pp. 43-44, citado en Herrera, 1997, p. 17).

castellanización¹³ que desconoce los procesos educativos comunitarios como prácticas culturales que establecen formas de enseñar y de aprender en un marco contextual diferenciado de la educación escolarizada dirigida a sujetos sociales indígenas.

Si miramos con profundidad los programas de formación y capacitación docente a los que se han sujetado los maestros indígenas, podríamos entender mejor sus debilidades académicas, que combinadas con el resentimiento cultural provocan resistencia cultural. Con base en esto último, habría que entender el perfil del docente indígena antes de juzgarlo y descalificarlo.

Lo anterior deja ver que no podemos culpar a los docentes indígenas de no querer el cambio; más bien debemos comprender que no tienen la posibilidad de hacerlo, porque se encuentran atrapados en una práctica docente que no responde a la formación académica que le demanda la política educativa del Estado ni en la realidad educativa donde se insertan. Por lo tanto, que realicen una práctica docente diferente a su formación no solo depende de su deseo, buena voluntad o resistencia, sino que va más allá de un proceso de cambio individual y colectivo, que implica la ruptura de prácticas docentes con valores ajenos asumidos como propios (Herrera, 1997).

La contradicción está presente en la formación de estos docentes en la medida en que se les pide una práctica docente consistente en el manejo del grupo y de teorías pedagógicas, psicológicas, didácticas, entre otras, pero se desconocen y se pasan por alto sus prácticas culturales frente a sus formas de educar. Se les exige que aprendan a repetir teorías psicopedagógicas, pero no se les enseña a considerar la teoría a partir de su realidad educativa indígena. Es decir, su formación docente se sustenta en una teoría que no responde a sus necesidades ni a su realidad cultural. Ahora bien, si su

¹³ “La política de la castellanización busca la unificación lingüística y, en cierta manera cultural; de tal forma que el uso del castellano produce efectos no sólo de comunicación sino también de mensajes educativos que repercuten, tanto a quien lo emite, como en quien lo recibe” (Herrera, 1997, p. 49).

profesionalización se dirigiera, basara y/o fincara en las pedagogías propias de los pueblos originarios, los docentes responderían a las formas de enseñar y aprender desde su experiencia cultural, en la medida en que su práctica docente la expresaría en experiencias situadas, lo que permitiría una mejor interacción maestro-alumno, aprendizaje-enseñanza, conocimiento-aprendizaje, entre otras.

En este sentido, la formación y la práctica docente se construirían con principios de la educación comunitaria, es decir desde su propia reflexión histórica, cultural y lingüística, para entonces entender la didáctica como la disciplina que construye y se apoya en las técnicas con principios pedagógicos comunitarios que responden a estilos propios y procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de sus prácticas culturales,¹⁴ representaciones simbólicas, transmisión de saberes, entre otros.

EDUCACIÓN COMUNITARIA VS. EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

Con base en lo anterior es necesario señalar que en su mayoría los programas de capacitación y formación para docentes indígenas están diseñados con criterios teórico-didácticos cientificistas,¹⁵ postura que desconoce los procesos educativos comunitarios, los cuales están respaldados por una cosmovisión, cosmografía, símbolos culturales, prácticas culturales, saberes comunitarios, conocimientos

¹⁴ Las prácticas culturales se dirigen al saber-hacer y se apoyan en técnicas indígenas ancestrales, por ejemplo el bordado, la elaboración de pintura y teñido, la elaboración de la panela, entre otras.

¹⁵ Si se revisan los contenidos de los programas de capacitación y actualización que se dirigen a los docentes indígenas, encontramos que los contenidos se centran en teorías pedagógicas donde se privilegia la técnicas de la enseñanza, etc. las cuales van dirigidas a conocer, revisar y poner en práctica corrientes pedagógicas o posturas de pedagogos que no tienen nada que ver con la educación indígena; por ejemplo, Montessori, Piaget, Freinet, Tecnología Educativa, Redacción por objetivos, competencias.

ancestrales preservados en la memoria colectiva y conservados por la tradición oral.

Si se revisa una práctica cultural (tejido, bordado, barro, color, etc.), podemos hacer varias lecturas de interpretación, que van desde analizar los saberes comunitarios, hasta los procesos de enseñanza y aprendizaje familiar como parte de la tradición oral y la memoria colectiva. Todas las lecturas en general y cada una de ellas en particular implican un campo de investigación con diferentes ángulos culturales de profundidad. Es necesario señalar que desde cualquier ángulo de observación, las representaciones simbólicas modifican su comportamiento, pues la visión y la interpretación reordenan relativamente los valores culturales que comparten como sujetos originarios de un grupo epistémico que les da identidad propia y los fortalece como sujetos pertenecientes a ese grupo.

De acuerdo con este considerando, la tradición oral que se ejerce en algunas prácticas culturales, como *el tejido y el bordado*, guardan en la memoria colectiva saberes y sabidurías que no están siempre explícitos en las prendas que se tejen o se bordan, como es el caso de los símbolos que se representan con dibujos fitomorfos, zoomorfos y geométricos, además de los colores,¹⁶ que fortalecen el símbolo. El tejido y el bordado representan la categoría básica del pensamiento estructural de los pueblos originarios que llevan a cabo esta práctica cultural ancestral, lo que vincula su pasado histórico con su presente cultural. Esta combinación de vivencias y experiencias directas entre el pasado histórico y su situación presente se encuentra en los símbolos, donde la memoria colectiva ejercida a través de la tradición oral representa un patrimonio cultural no valorado ni reconocido como tal. Esto lo podemos explicar mejor de la siguiente manera:

Para nuestros pueblos originarios el tejido y el bordado permiten identificarse y tener un reencuentro y reconocimiento con un

¹⁶ El tono y el color identifican en quien lo porta si es soltero(a), si es casado(a), si está comprometido(a), si es viudo(a), adulto(a) mayor, entre otros.

pasado histórico; portar una prenda con un tejido y un bordado cultural no es solo un orgullo para el indígena, sino una identidad que representa una conciencia histórica, puesto que la mujer al tejer y bordar sus propias prendas de vestir arguye la presencia de sus ancestros, en tanto sus símbolos responden a códigos culturales que representan mitos, leyendas, mensajes no verbales, como forma de comunicarse con el mundo cosmológico de sus antepasados (Morales, 2000, p. 56, en Lechuga, citado en Herrera, 2004).

Esta forma artesanal de comunicarse e identificarse con su pasado en devenir ha podido mantenerse gracias a los artesanos que siguen conservando símbolos culturales como parte de su cosmovisión. Al parecer, en este terreno artesanal el saber y la sabiduría indígena se han guardado como parte de su cosmovisión. Morales ha realizado un trabajo de investigación con varias tejedoras chinantecas; para ellas, en el bordado la palabra representa de manera simbólica, en la medida en que vincula antiguos mitos, leyendas y otros con su práctica cultural (Morales, 2000, p. 56, en Lechuga, citado en Herrera, 2004). Esto lo expresan de la siguiente manera:

La palabra *tu juo* significa estómago grande, que representa el origen del mundo (haciendo la analogía con el ejemplo anterior, este origen del mundo es la unión de la vida y la muerte) para los *tso kon win*. Las tejedoras dicen que antiguamente no había luz en nuestro mundo, y todo estaba oscuro. Nadie veía, andaban desnudos porque no se veían. En un cantar de aves llegó un viento muy fuerte [...] y cayeron dos huevos (de acuerdo al ejemplo anterior serían la dualidad y los opuestos). El *tepezcuinte* [...] encontró los dos huevos [...] y se los llevó donde vivía. Los envolvió en una tela y los echó en una olla. A los tres días el *ji-armadillo* escuchó que lloraban [...] dentro de la olla, llamó [...] al *nga-tepezcuinte* y encontraron dos criaturas: una era hombre y otra mujer. El *tepezcuinte* y el *armadillo* cuidaron a las criaturas, pero los niños crecieron rápidamente.

Conversaron entre ellos: 'El hombre es el sol y la mujer será la luna' [...]. Escuchaban lo que platicaban [la luna y el sol] y decían que ya era tiempo de tomar su lugar, cada quien, en el cielo [...]. Así el día empezó

y la noche siguió la tiniebla. [...] la luna iba resplandeciendo [...]y todos los animales tomaron su lugar para protegerse del calor [...] dicen los tsa kan win [que] el tu jou es característico del huipil de primera gala y se diferencia por su tamaño y nombre. El diseño de tu jou lleva un bordado (que representa los símbolos) en la parte de enfrente ya que es la parte más visible. Aunque consideramos este diseño como algo más decorativo, hay algo más profundo: su significado.

[Asimismo está] el diseño Kou ñi li kua, [que] consiste en un ramo de flores de suchel. El ramo bordado en el huipil es indicador de que la mujer es joven y de que no ha tenido relaciones sexuales con ningún hombre. Además indica que la señorita está apta para formar un hogar. El ramo de flores es considerado por los ancianos como la delicadeza de la mujer joven [...]

Otro diseño notable es el llamado li jui flor del camino o de polvo. Este diseño, importante entre las mujeres [...] representa tres caminos: el largo que es el camino bueno, y dos cortos que representan los malos. Todos están señalados en el huipil de segunda gala. Allí están presentes los caminos (un punto que bifurca en dos opuestos) que tomamos desde que nacemos hasta que morimos.

Este diseño, que significa la flor del camino indica, también, que debemos oír los consejos de los ancianos. Solamente ellos saben cuál es el mejor camino [...] también [está] el polvo que es la tierra, indispensable [...]para los tsa kon win. Es el respeto a la tierra, porque es como nuestra madre, de quien comemos y bebemos, quien nos protege cuando morimos.

La tejedora Herlinda [dice] que este diseño indica un número que equivale al uno. En medio de esta flor está la señal de un reptil, que nos da ese número, y significa que nosotros, los tsa kon win, venimos de una laguna que se formó a causa de muchas lluvias (Morales, 2000, pp. 56-58, en Lechuga, citado en Herrera, 2004).

Con este trabajo de investigación que Morales lleva a cabo con mujeres chinantecas tejedoras, nos deja ver que cuando se desconoce esta cosmovisión muchas veces vemos y entendemos los huipiles como artesanías bonitas y coloridas, pero con ello pasamos por alto

sus significados y símbolos mitológicos y culturales que representan para cada pueblo originario.

El sentido simbólico, independientemente del pueblo originario del que se trate, hace alusión a un pensamiento simbólico cultural que presupone un acto intelectual, un acto de aprendizaje donde la memoria colectiva transita por un proceso de identidad presente-pasado en el tiempo cosmológico, que sigue vigente en su indumentaria y en su práctica cultural artesanal.

Esta práctica cultural artesanal es heredada por la memoria colectiva y preservada por la tradición oral y la pictografía a través de sus símbolos, lo que interpreto como un comportamiento cultural que da cuenta de un conocimiento cultural ancestral que debe conservarse como patrimonio cultural.

Se entiende como patrimonio cultural el saber testimonial que se deriva de la experiencia de otros sujetos “nos atenemos entonces a la veracidad y competencia del ‘testigo’, del ‘conocedor’, del ‘experto’ o simplemente del hombre experimentado. Para ello tenemos que justificar nuestra creencia en el conocimiento personal del otro; solo así podemos saber que él conoce y, por ende saber lo que él conoce” (Villoro, 1998, p. 212, citado en Herrera, 2004). El conocer da lugar a varios saberes que se justifican y dan cuenta de una forma diferenciada de apropiarse del conocimiento, lo que implica otra forma diferenciada de aprehender.

La práctica cultural del tejido y el bordado que se transmite por la tradición oral marca inevitablemente experiencias reconocidas por la “mujer que se hace noche, por la mujer que se hizo noche (sabias), por la mujer maciza, por la columna vertebral de la casa”¹⁷ entre otras que se van guardando en la sabiduría conocida como memoria colectiva. El ejemplo expuesto nos deja ver que no podemos desconocer, minimizar, pasar por alto ni desvalorizar la práctica cultural que los pueblos originarios tienen, ya que de esta se infiere una postura cultural frente a las formas de educar desde la

¹⁷ Clasificación de la edad para la cultura zoque (Reyes, 1993, pp. 96-97).

comunidad, la cual no va en la misma dirección que el concepto de educación occidental. Ambas conforman dos posturas distintas de entender la educación. Para las culturas mesoamericanas la educación responde a una forma de vida que está determinada por una cosmovisión, símbolos culturales, prácticas culturales, saberes comunitarios, conocimientos ancestrales preservados por la memoria colectiva y tradición oral, etc., mientras que la educación escolarizada responde a valores universales del conocimiento que se fundamenta en los avances de la ciencia y la tecnología.

Estas dos formas de concebir la educación, comunitaria y escolarizada, han trascendido a fondo en la práctica docente indígena, pues la falta de profesionales en el campo de la diversidad cultural y lingüística no se ha considerado en la planificación de programas de capacitación y formación docente indígena que recuperen y respondan a la realidad cultural de los pueblos originarios.

En términos generales la formación de los maestros indígenas no se resuelve solo con cursos de capacitación de tres días o una semana, sino dándole otro enfoque multicultural a la formación docente, que responda a la diversidad cultural y lingüística del país. De esta manera el problema que se les está depositando a los maestros indígenas como incapaces en su práctica docente habría que entenderlo considerando desde dónde y cómo han sido formados los maestros indígenas que atienden la educación básica.

Además, el problema no se puede centrar solo en el docente, sino en todos los involucrados en la formación docente. Es preciso que todos asuman su parte y solucionen el problema, no con evaluaciones que califican y descalifican al docente, sino con programas de formación continua y permanente de calidad, donde los organizadores, planificadores, coordinadores y docentes encargados de profesionalizar a los maestros indígenas sean académicos e investigadores de reconocimiento en el campo de la educación indígena. Asimismo, en lugar de excluir los procesos educativos de los pueblos originarios, se deben proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de las prácticas de educación comunitaria.

Lo anterior implica cambiar el rumbo de la práctica docente indígena; pero para esto se requiere entender y reconocer en principio los procesos educativos comunitarios, como elementos epistémicos que construyen pedagogías propias de los pueblos originarios. Estos principios deben poner los cimientos de la educación escolarizada, es decir, habría que partir de las formas de enseñar y de aprender de los pueblos originarios para darle otro sentido a la educación escolarizada, en otras palabras, a la inversa de como actualmente se está trabajando en las escuelas, en la práctica docente y en la formación escolar.

Para entender mejor lo anterior, quisiera partir de un simple ejemplo, simple pero complejo. Cuando un educando se incorpora a la escuela tiene que aprender otra lógica de aprendizaje, *diferenciada* de la que adquirió con las prácticas de crianza en su familia y en la comunidad. Es importante no minimizar la palabra *diferenciada*, porque en este caso lo *diferenciado* hace referencia a una construcción epistémica que responde a una pedagogía propia con principios, símbolos y valores culturales y lingüísticos que también tendrían que ser considerados y vistos con equidad cultural frente a la “pedagogía científica”.

En mi experiencia docente en la Licenciatura en Educación Indígena, entre los cursos que actualmente imparto dentro del PE 2011 están: “Epistemologías indígenas” (2º semestre) y “Pedagogías propias e interculturales” (4º semestre). Cuando pregunto a los alumnos cómo aprendieron “x” práctica cultural generalmente me responden: “viendo, escuchando, observando, practicando, jugando, haciendo, imitando, etc.”. Si revisamos epistémicamente cada una de estas acciones, nos percatamos de que no se quedan en lo aparente de ver, escuchar, oír, sino que conllevan un proceso lógico de aprendizaje que se da en un espacio, tiempo y movimiento, y que responde a un proceso de construcción, análisis y reconstrucción de la práctica cultural que se esté apprehendiendo. En este sentido, el aprendizaje que señalan los estudiantes (“viendo, escuchando, observando, practicando, jugando, haciendo, imitando”) no forma

parte del concepto de aprendizaje escolarizado. Por ejemplo: si un niño ve, observa e imita lo que otro niño hace, se le juzga como copión, burro, y por lo tanto se le “des-enseña” que el aprendizaje por acompañamiento lo debe hacer solo; es decir, la escuela lo forma con otros parámetros de enseñanza en los que el niño indígena tiene que desplazar sus formas de aprender “viendo, escuchando, observando, practicando, jugando,¹⁸ haciendo, imitando” por otras formas de enseñar a aprender, individuales, memorísticas (aprende, sin entender por qué, el concepto de ángulo, las tablas, los artículos y el género y número en español, cuando en algunas lenguas indígenas no hay género ni número); es decir, aprende a repetir, a hacer tareas o ejercicios de sus libros sin comprender mucho el sentido. Esto responde a otra lógica de construcción epistémica diferente al proceso de imitación, de hacer-haciendo.

Con todo lo anterior, y en relación con el título de este texto, considero que es importante entender que la educación indígena escolarizada debe conocer, valorar e incluir las pedagogías propias de los pueblos originarios, para responder con igualdad y equidad a una educación multicultural desde sus formas de enseñar y aprender. Esta alteridad da otro sentido a la educación indígena escolarizada.

Entender y recuperar las prácticas pedagógicas propias de los pueblos originarios tendrían que ser la base pedagógico-didáctica que sostuviera los cursos de capacitación, actualización y formación de los docentes indígenas. Con esta postura de profesionalización docente se estaría respondiendo en parte con equidad cultural en la educación escolarizada indígena. De esa manera la práctica docente tendría como punto de partida los procesos epistémicos de los estudiantes indígenas para llevar a cabo la interculturalidad ya no desde la visión dominante, sino desde los referentes culturales, cosmológicos, simbólicos y epistémicos de los estudiantes indígenas.

¹⁸ Jugar responde a otro concepto del “aprender jugando” distinto del de las escuelas activas; en el contexto indígena el jugar es la representación de una práctica cultural. Por ejemplo: jugar a hacer tortillas, a la mamá y el papá.

Este planteamiento de profesionalización docente implica necesariamente un giro de 360° en las propuestas educativas para los docentes indígenas; en esta dirección, la alteridad cobraría sentido y significado con mayor equidad e igualdad y, por lo tanto, las propuestas educativas del estado ya no serían para indígenas, sino desde las pedagogías propias de los pueblos originarios.

REFERENCIAS

- Academia de Educación Indígena (1981). *Plan de Estudio*. México: UPN.
- Adams, R.N. (1993). Los pueblos indios en el proceso de globalización. En *Anuario Indigenista* (pp. 363-379). México: Instituto Indigenista Interamericano, vol. XXXII.
- Aguirre, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (Sep/ Setentas, 74).
- Aguirre, M.E. (1998). *Tramas y espejos. La construcción de historias de la educación*. México: CESU/PyV/UNAM.
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas, A.C. *Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*. México: Los Pinos, 11 de diciembre de 1979.
- Ansart, Pierre (1983). *Ideología, conflicto y poder*. México. Premia.
- Atacha, K. (1978). *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona, España: CEAC.
- Azcoaga, J. E. (1986). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de sus diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México: CIESAS/SEP.
- Bonfil, G. (1992). *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos.
- Castellanos, J. s/a. *El lenguaje del corazón* (Dilla Barani). *Etnias 2*.
- Danovitch, S. (1995). Identidades colectivas y poder. *Historia y Fuente Oral* (13), 73-95.
- Fossaert, R. (1983). Las identidades. *La Societé*, Tomo 6.
- Giménez, G. (comp.) (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: SEP/Universidad de Guadalajara/COMECESO.

- Gómez, M. y Bedolla, M. (1987). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía-Comité Central de Investigaciones.
- Gorski, D.P. et al. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. México: Grijalbo.
- Guevara, G. (1983). *El saber y el poder*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Heidegger, M. (1988). *Identidad y diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Hernández López, R. (1983). Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1. México: UNESCO.
- Herrera Labra, G. (1987, abril-junio). Reflexiones en torno a una experiencia de formación en la educación indígena a nivel superior. *Revista Pedagogía*, 4 (10), 7-10.
- Herrera Labra, G. (1988, octubre-diciembre). La participación de los indígenas en la política educativa del Estado. *Revista Pedagogía*, 5 (16), 15-18.
- Herrera Labra, G. (1991a, octubre-diciembre). La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, año LIII (4), 169-176.
- Herrera Labra, G. (1992). La formación profesional del indígena en la educación superior. *Anales de Antropología*. XXIX, 241-260.
- Herrera Labra, G. (1997). *La educación indígena: Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados* (Tesis de maestría). UNAM, México.
- Herrera Labra, G. (1997, primavera). La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN. *Revista Pedagogía*, 12 (10), 56-66.
- Herrera Labra, G. (2004). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados* (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- Herrera Labra, G. (2011). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*. México: UPN/SEP.
- Iglesias González, L. (1993). *La cultura, los valores y la educación*. Monterrey, México: Fondo Editorial Nuevo León.
- Instituto de Investigaciones Antropológicas. Indigenismo y Lingüística. *Foro La Política del Lenguaje en México*. México: UNAM, 1980 (Serie Antropológica, 35).
- Leach, E. (1989). *Cultura y comunicación: La lógica de la conexión de los símbolos*. México: Siglo XXI.
- León Vega, Emma (1991, octubre-diciembre). La educación: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, año LIII (4), 93-106.
- Lizárraga Bernal, A. y Calli Misset, R. (1988, noviembre). El lenguaje, la ideología, el poder y la educación (algunas consideraciones). *Revista de la ENEP-Aragón* (2), 55-66.

- López Austin, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. Tomo 1. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Lyons, J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- McCarthy, C. (1993). *Racismo y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Medina Hernández, A. (1987). El etnopopulismo y la cuestión nacional en México: El Espacio Político de los Grupos Étnicos. *Anales de Antropología*, XXIV, 171-198.
- Medina Hernández, A. (1990, octubre). La etnografía de México: un cambiante y milenarismo mosaico de lenguas y culturas. *Revista Universidad de México*, XLV, (477), 10-18.
- Medina Hernández, A. (1992). La identidad étnica: Turbulencias de una definición. Seminario de Identidad. Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, Cuadernos de investigación.
- Medina Hernández, A. (1993, febrero). La educación como etnocidio. *Hojarasca* (17).
- Medina Hernández, A. (1995, diciembre). Educación Indígena. *Revista Educación 2001* (7).
- Nahmad, S. (1982). Indioamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? En *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. Costa Rica: Flacso (Colección 25 Aniversario).
- Perfil de la Jornada (1995, septiembre 22). *La Jornada*.
- Proyecto Académico de la Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN-Ajusco, noviembre 1996.
- Reyes Gómez, L. (1993). *Envejecer en Chiapas. Etnogerontología zoque*. México: Instituto de Estudios Indígenas-Universidad Autónoma de Chiapas/UNAM.
- SEP, Subdirección de Educación Básica, Dirección General de Educación Indígena. *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México: DGEI, 1990.
- SEP, Subdirección de Educación Básica, Dirección General de Educación Indígena. *Programa para la Modernización Indígena*. México: DGEI, 1990.
- SEP, Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Indígena. *Bases Generales de la Educación Indígena*. México: DGEI, 1985.
- Tambutti, R. y Cabello, V. (1991, octubre-diciembre). Didáctica y formación científica: Reflexiones desde la normativa crítica. *Revista Mexicana de Sociología*, año LIII (4), 106-131.
- Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología: Construcción de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS (Colección Miguel Othón de Mendi-zábal).
- Villoro, L. (1998). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

- Wieseltier, L. (1995). Contra la identidad. *Vuelta* 19 (228).
- Zemelman Merino, H. (1983). *Historia y política en el conocimiento*. México: UNAM (Serie Estudios 71).
- Zemelman Merino, H. (1987a). *Uso crítico de la teoría. En torno a la función analíticas de la totalidad*. México: Universidad de la Naciones Unidas/Colegio de México.
- Zemelman Merino, H. (1987b nov.). Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica. *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: ANUIES-SEP-UNAM.
- Zemelman Merino, H. (1987c, enero-marzo). Totalidad como perspectiva de descubrimiento. *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX, XLIX (1), 1-31.
- Zemelman Merino, H. (1989). En torno del razonamiento y sus formas. *Lenguas Modernas* 16. Universidad de Chile.
- Zemelman Merino, H. (1991, octubre-diciembre). Epistemología y educación: el espacio educativo. *Revista Mexicana de Sociología*, año LIII (4), 71-74.
- Zúñiga, M., Pozzi, I. y López, L.E. (1991). *Educación bilingüe intercultural*. Lima, Perú: Fomciencias.

**TODOS SOMOS Y FORMAMOS
PARTE DE LOS ENTORNOS
CULTURALMENTE ORGANIZADOS**

*Laura Elena Ayala Lara*¹

*Quien se enfrenta a la resolución de un problema
procede mediante su acción, generalmente integrando el cuerpo,
el yo, la sensibilidad y el entorno.*

Jean Lave

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de observar el interés que muestran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, plan 90, con respecto a cómo analizar los saberes culturales desde las propias prácticas cotidianas e indagar si es posible establecer vínculos entre estos y los contenidos escolares, aun cuando las demandas cognitivas sean de orden diferencial. Dichas reflexiones tienen importancia dada la existencia de diferencias culturales por las que cruzan los pueblos

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

indígenas en comparación con las grandes potencias en el ámbito mundial, así como la dudosa oferta educativa que ellos reciben. Considero que si entendemos la cognición y los entornos como una unidad inseparable, podremos comprender la naturaleza de los saberes culturales y los contenidos escolares para construir espacios donde los niños indígenas comprendan lo que estos les demandan.

En este mismo orden de ideas, considero indispensable presentar un conjunto de reflexiones que permitan poner de manifiesto cómo las formas de estructuración y las posibles estrategias que elaboran las personas para resolver problemas cotidianos obedecen, en primer lugar, a patrones que pasan por las propias racionalizaciones influidas por los entornos culturales; y en segundo, a las necesidades singulares de las personas. Dado que lo cotidiano posee patrones distintos, estos muchas veces no se complementan con las demandas escolares, y eso es un problema que debe tenerse en cuenta.

La explicación de la relación entorno-cognición está contenida en tres grandes tendencias: una que coloca el énfasis en lo individual; otra cuya orientación está centrada en lo contextual; y una más que revela los vínculos entre cognición, entorno, emoción y espiritualidad. En la primera encontramos los trabajos de la psicología psicogenética y la sociología funcionalista,² mientras que en la segunda está la posición de la educación de la escuela progresista o escuela nueva,³ y en la tercera, el enfoque histórico-cultural y la

² La teoría de aprendizaje contenida en la sociología funcionalista postula que se puede enseñar a los niños habilidades cognitivas generales independientemente del contexto, ya que “la descontextualización de la actividad y del conocimiento respecto a los aspectos particulares de la experiencia es la condición para hacer que sean aplicables en general a cualquier situación” (Lave, 1991, p. 24).

³ Cabe advertir que las teorías de la segunda tendencia otorgan importancia al aprendizaje como un acontecer en el propio individuo; pero también advierte cómo la situación y, por ende, la experiencia está permeando su propio pensamiento, es decir, no existe una disyunción entre pensar, hacer, sentir y la situación contextual.

psicología cultural,⁴ los planteamientos de la cognición situada y la tendencia pragmatista de John Dewey.⁵

Con base en este último enfoque, el presente trabajo reflexiona sobre cómo podemos comprender el contexto, su vinculación con la cognición, la relevancia que este posee en la formación de los alumnos, además de sus implicaciones en y para el aprendizaje. Dicha reflexión tiene como fundamento el aprendizaje situado-experiencial⁶ propuesto por John Dewey y Jean Lave, el cual se explicará desde sus principales características, y es desde esta lógica donde se insertan los planteamientos de David Perkins, en el sentido de evidenciar la ineficiencia educativa, a pesar de las grandes aportaciones que al respecto existen y las contribuciones de Claudio Naranjo, con relación a incluir una educación para el desarrollo humano, formación indispensable si deseamos tener una sociedad mejor.

EL CONTEXTO: ¿BIFURCACIÓN O IMBRICACIÓN ENTRE COGNICIÓN, ACTIVIDAD Y ENTORNOS CULTURALMENTE ORGANIZADOS?

Si se presupone que la escuela es un ámbito específico que forma a los alumnos para comprender su entorno inmediato y actuar sobre

⁴ Me refiero a los planteamientos de Michel Cole y Jean Lave, Barbara Rogoff, Claudio Naranjo, Seth Chaiklin, entre otros.

⁵ Ubico la posición de Jean Piaget, pues su atención estuvo centrada en el desarrollo cognitivo de los niños, sin considerar el medio sociocultural que el niño trata de comprender o que contribuye en su desarrollo: “Piaget asumió que las actividades cognitivas del niños son comunes a diferentes problemas, sin que sea necesario considerar lo específico de cada problema” (Rogoff, 1993, p. 27). A su vez Dewey comenta cómo la historia de la pedagogía se caracteriza por el antagonismo entre la escuela tradicional y la escuela progresista (entre las dos tendencias primeras) y cómo él considera importante crear una tercera posición que rompa tal oposición y que construya una forma diferente de analizar el vínculo contexto-individuo. En ese sentido construye su propuesta, es decir, la teoría de la experiencia.

⁶ Deseo aclarar que uso el término aprendizaje situado-experiencial porque integra planteamientos de la propuesta de John Dewey (aprendizaje experiencial) y de Jean Lave (psicología cultural).

él, resulta contradictorio reconocer la escasa repercusión que tienen dichos aprendizajes en tal comprensión. Ante tal situación, distintos autores de la psicología y antropología cognitiva han aportado un conjunto de reflexiones para mostrar la bifurcación que existe entre ambos ámbitos y plantear algunas propuestas al respecto.

Lave (1991) señala cómo desde finales de los años setenta, algunos autores como Giddens (1979, 1984), Sahllins (1975, 1981), Comaroff y Roberts (1981) pretenden integrar la acción social con su estructura individuo/sociedad, sujeto/objeto o cognición/cultura. Al respecto, Ortner (1984, citado en Lave, 1991, p. 29) comenta que este dualismo ha sido reemplazado por “la idea de que las rutinas de la vida cotidiana ‘encarnan en sí mismas las nociones fundamentales de orden temporal, espacial y social que subyace y organiza el sistema como tal’” (Lave, 1991, p. 29).

También contamos con las aportaciones de Barbara Rogoff, quien en conjunto con Jean Lave y Säljö y Wyndhamn reflexiona sobre la manera en que el contexto forma parte inherente del ser y de su hacer. Así, el ambiente no es exclusivamente el entorno inmediato, sino también aquellas condiciones que estimulan, dan sentido y provocan conflictos en el propio ser, lo que logra que el sujeto actúe sobre su entorno transformándolo, interactúe con los demás y se transforme a sí mismo.

Junto con los anteriores autores, también tenemos la posición de John Dewey (2004a), quien señala que toda persona crece y se desarrolla en función de un conjunto de experiencias, las cuales intervienen en formas de representación de su propio mundo, de actuar en él y de transformarlo. Asimismo muestra claramente cómo el medio no está fuera del ser, sino que forma parte de su sentir, pensar y actuar.

Las posiciones histórico-cultural, situada y pragmática se alejan de los autores⁷ que continúan con el legado cartesiano, al postular un énfasis en el desarrollo cognitivo y mantienen la división entre

⁷ Me refiero a la posición funcionalista de la educación.

cognición y cultura al favorecer la actividad mental interna, y ocasionar que lo social, junto con la actividad instrumental, tengan poco valor para explicar el sentido que tienen en el desarrollo de todo individuo.

Las posiciones histórico-cultural, situada y pragmática sostienen que “las actividades cognitivas son, pues, aspectos inseparables de los muchos proyectos y actividades concretas y abstractas en que participan las personas en su vida diaria” (Säljö y Wyndham, 2001, p. 353). Incluso van más allá de lo inmediato al considerar el contexto como el medio o el ambiente que desborda la cotidianidad de los sujetos; es decir, el contexto es aquel que designa “la *continuidad* específica de esos lugares con sus propias tendencias activas” (Dewey, 2004b, p. 22).

Dicha posición que también es reconocida con el nombre de psicología cultural contempla tres fuerzas: el organismo, el ambiente y la cultura; esta última se define como la construcción de una mentalidad humana colectiva desarrollada históricamente (Esteban y Ratner, 2010, p. 118) y que impacta tanto en las acciones del organismo como en su ambiente.

Es fundamental reconocer esto, ya que el pensamiento individual se construye mediante el diálogo y con base en la apropiación de las voces culturales. Como lo afirma Humboldt citado por Esteban y Ratner: “la cultura condiciona el pensamiento a través de la lengua de modo que cada comunidad ve el mundo de una determinada manera en función de la codificación lingüística que hace de la realidad” (Humboldt, 1974, citado en Esteban y Ratner, 2010, p. 121).

Esta idea es esencial para modificar las formas y los contenidos de enseñanza que se proporcionan en las escuelas con población indígena, pues los procesos de pensamiento, las emociones y su actuar están estrechamente ligados a la naturaleza, es decir, ellos no se consideran propietarios de la madre tierra, sino que parten de una visión holística, que reconoce que nacemos de la tierra, la cual nos provee, nos protege y a ella regresamos.

Un ejemplo transparente sobre cómo el contexto configura las formas de pensar, sentir y actuar es la indagación que muestra Lave sobre el supermercado (Lave, 1991). Desde una posición micro-cultural, caracteriza el contexto de acuerdo con dos conceptos centrales: terreno y entorno. En su investigación expone cómo la actividad aritmética que se imparte en la escuela interviene poco en las decisiones que las personas adultas asumen en situaciones cotidianas. De esta forma define el contexto como la imbricación entre el *terreno*, así como “el espacio organizado física, económica, política y socialmente en el espacio y en el tiempo” (Lave, 1991, p. 164) y donde tiene lugar la *actividad*. Por lo tanto, se ve el *entorno* como “una *relación* entre las *personas en acción* y los terrenos en los que actúan” (Lave, 1991, p. 164).

Con la metáfora del supermercado, Lave describe dichos conceptos de una forma muy concreta e ilustrativa:

El supermercado, como terreno, es producto de patrones de formación de capital y economía política. No es directamente negociable por el individuo. Es exterior a él, si bien lo abarca aportando un marco institucional de orden superior dentro del cual se constituye el entorno. Al mismo tiempo, para los compradores individuales, el supermercado es una versión del terreno vivida repetidamente, y ordenada de forma personal (Lave, 1991, p. 164).

El contexto implica una parte (terreno) construida con independencia de las decisiones individuales del comprador, es decir, existe independientemente del individuo y de su entorno, el cual –a diferencia del terreno– depende de la representación y de las necesidades de los propios compradores.

Para analizar la relación que existe entre terreno y entorno, Lave la describe de la siguiente manera:

Hay que distinguir los límites impuestos por el supermercado como terreno de la naturaleza construable y maleable del entorno en relación con la actividad de personas concretas. Puesto que un orden social y la

experiencia de él se implican mutuamente, en todo contexto hay límites tanto en sus aspectos fijos como en los maleables. La actividad de hacer la compra genera un entorno y este, a su vez, genera tal actividad. Resumiendo, la actividad se constituye dialécticamente en relación con el entorno [...] El terreno de la actividad de hacer la compra es el supermercado, institución que sirve de intermediario entre los consumidores y los mayoristas de los productos (Lave, 1991, pp. 164 y 165).

Así, el supermercado (terreno) tiene una lógica precisa para mostrar a los compradores sus productos almacenados, de tal forma que puedan ser apreciados y comprados. Por ende, no es casual que los productos básicos se encuentren en el fondo de la tienda, pues sirven de gancho para mostrar los bienes suntuarios. Asimismo, el comprador elabora física o mentalmente una lista de los productos que necesita y utiliza diferentes estrategias para abastecerla; pero la forma como están distribuidos los productos obliga al comprador a que pase por una gran parte de los pasillos de la tienda para proveerse de los productos enlistados. Esta lógica de vinculación entre el terreno y el entorno en la actividad de comprar en un supermercado es expresada por Lave de la siguiente manera:

El terreno está dispuesto por el personal, mientras que los compradores se mueven por la tienda, empujando su carrito, en busca de los 50 productos (aproximadamente) que compran una vez a la semana. El terreno podría considerarse como ícono de la lista de la compra; está lleno de secuencias parcialmente ordenadas de objetos que pueden obtenerse independientemente, de forma que una progresión por toda la tienda le muestre al comprador los 7 000 productos (Lave, 1991, p. 165).

Esta es la manera como está diseñado el terreno, para que el comprador visualice y consuma productos que no aparecen en su lista. Así, la organización de los productos en el supermercado y la lista del comprador obedecen a lógicas diferentes, donde se desenvuelve el entorno de la actividad de comprar.

Si comparamos el terreno y el entorno que envuelven a los mercados sobre ruedas y al supermercado, descubrimos que la lógica de distribución es otra. La mercancía en los primeros está distribuida para que el comprador no necesite recorrer todos los puestos; por el contrario, una persona que quiera adquirir frutas y verduras solo recorrerá una parte del mercado.

Con este ejemplo queda expuesta de un modo contundente la imbricación entre entorno y cognición, los cuales están situados en un contexto mayor: el terreno, elemento que si bien aparece a nuestra vista como físico, responde a intereses económicos, ideológicos y políticos, en donde lo cultural y lo cognitivo se entrecruzan.

Pero, ¿cómo se utiliza el mercado en tanto estrategia para desarrollar el pensamiento matemático en la escuela? El mercado es un recurso que se usa con frecuencia en clase; sin embargo, lo que impera son ejercicios de compra-venta, donde lo único que interesa es la práctica de ciertos algoritmos⁸.

Sería muy interesante poder mostrar a los alumnos todos los factores que están implícitos cuando las personas compran, por ejemplo: ¿qué aspectos consideramos cuando compramos: ofertas, costos, presupuestos, gustos, estados de ánimo? O bien, ¿cómo la mercadotecnia (terreno) utiliza cierta publicidad para captar nuestra atención?, lo que provoca, en muchas ocasiones, la dependencia de ciertos productos comerciales. Concebir cómo interviene el terreno en nuestras decisiones es fundamental como consumidores, y la escuela debe proporcionar la información necesaria para que los alumnos descubran los mensajes implícitos cuando se decide comprar algún objeto.

⁸ Algoritmos tales como suma, multiplicación, resta, división, tanto en números enteros, como en fracciones.

RELEVANCIA DE LOS ENTORNOS CULTURALMENTE ORGANIZADOS Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS

Existen un conjunto de críticas a la educación formal, específicamente relacionados con el aprendizaje escolar, lo que evidencia la poca continuidad y dirección que tienen los aprendizajes. Estos, además, no proporcionan ningún sentido al alumno, quien, al no lograr utilizar lo que está aprendiendo y así asignarle una utilidad práctica, tampoco puede comprender y actuar sobre sí mismo y su entorno.

David Perkins, en su obra *La escuela inteligente* (1995), nos advierte de la existencia de una “cacofonía de la enseñanza”, esto es, formas apresuradas y sin entonación mediante las cuales la escuela, los medios y las actividades de esparcimiento pretenden educar a los estudiantes.

Perkins es muy claro en su análisis al presentarnos cómo la formación de los estudiantes es deficiente porque el conocimiento es frágil, pues “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido” (Perkins, 1995, p. 32), asimismo porque el pensamiento es pobre, ya que “los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben” (Perkins, 1995, p. 32). Según este autor, las causas obedecen a la búsqueda de lo trivial, es decir, a la acumulación de hechos y rutinas, explicadas mediante la teoría del rendimiento, la cual privilegia la capacidad y no el esfuerzo del aprendiz.

Ante tal situación postula la *Teoría Uno*: “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (Perkins, 1995, p. 53). Pero, ¿en qué consiste dicha teoría? El autor la califica como “un ratón que ruge”⁹, pues considera que:

Dada una tarea que deseamos enseñar, si suministramos *información clara* sobre la misma, mediante ejemplos y descripciones, si ofrecemos a los

⁹ Ratón que ruge, en cuanto que aparece como significativo pero al mismo tiempo contiene un gran poder.

alumnos tiempo para practicar dicha actividad y pensar en cómo encararla [práctica reflexiva], si proveemos *realimentación informativa* y trabajos desde una plataforma de fuerte *motivación intrínseca* y *extrínseca*, es probable que obtengamos logros considerables de enseñanza.¹⁰ (Perkins, 1995, p. 54).

En este sentido, agrega, “*El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento* [es decir] sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”¹¹ (Perkins, 1995, p. 21).

De esta manera Perkins visualiza el aprendizaje en situación, pues usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje implica reflexionar sobre el aprendizaje en situaciones contextuales; es decir, su teoría muestra una fuerte convicción de que la situación no está fuera del contexto, sino que forma parte del pensamiento. Así, el contexto es parte integral del sujeto que lo piensa y lo vive, pues “Quien se enfrenta a la resolución de un problema procede mediante su acción, generalmente integrando el cuerpo, el yo, la sensibilidad y el entorno” (Lave, 1991, p. 34). O, como lo advierte Rogoff:

Acepto que el pensamiento es funcional, activo, y que tiene sus raíces en la acción orientada a una meta. La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional, que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entretener a otros, explorar las propiedades de una idea, de un terreno o de objetos que no nos son familiares, tratar de recordar o descubrir dónde hemos dejado las llaves (Rogoff, 1993, p. 31).

¹⁰ Las cursivas son mías.

¹¹ Aclaro que las cursivas son del propio autor.

Con estas ideas, deseo subrayar, por un lado, la imbricación del contexto en la formación cognitiva, cultural y afectiva de las personas, incluso en la identificación de ciertos problemas, como también en la nula presencia de otros; se piensa *en, para y por el contexto*. Por otro lado, el contexto es parte inherente de las personas: está en sus entrañas, ilusiones, problemas, expectativas, deseos y metas. Por ello, el contexto tienen tanta relevancia, porque da significado a las actividades que se manifiestan y transforman en el hacer, pensar y sentir de quienes están involucrados en ellas.

¿Qué sucede cuando los niños están aprendiendo en la escuela? Los problemas son totalmente artificiales, y las formas de razonar los algoritmos son superficiales y con cierto grado de irrealidad. Tampoco hay suficiente práctica para ir comprendiendo y asimilando lo que van aprendiendo, lo que provoca una gran diferencia en los niveles de razonamiento y, por lo tanto, que algunos de ellos se conciben como ineptos en esta materia.¹²

Pero, en la escuela ¿cómo se invita a los niños a pensar? Para responder haré referencia al desarrollo del pensamiento matemático. Todos estaríamos de acuerdo en que las matemáticas son importantes en nuestra vida; pero no todos tenemos claro cómo estamos inmersos en un mundo matemático y cómo nos sentimos incapaces en este ámbito.

Muchos de nosotros no nos hemos percatado de que las matemáticas están al alcance de todos, pues forman parte de las relaciones que establecemos con lo social y lo natural: los ciclos del sol, la luna y su influencia en la siembra, en ciertos ritos, ceremonias y acontecimientos importantes. También están presentes en la lluvia

¹² John Mighton, fundador de JUMP (Junior Undiscovered Math Prodigies) cambia la cultura instaurada que favorece el desarrollo innato para ciertos campos del conocimiento. Dicho autor afirma que las capacidades no están programadas, sino que se desarrollan y cambian durante toda la vida. Por lo tanto, el acento debe estar en la metodología, es decir, en planear una secuencia didáctica escalonada que garantice la asimilación de cada paso de aprendizaje (González González, S., Andújar Guardado, B. y Salcedo Vereda, C., 2017).

y en el riego, en el número de semillas, vegetales, frutos, en la distribución de los productos, en la forma de equilibrar las bacterias, hongos e insectos para que no se desarrollen plagas. Podría afirmar que en todos los acontecimientos cotidianos, las matemáticas están constantemente y quienes participan en ellos, actúan y toman decisiones, se convierten en personas hábiles en dicho campo.

Los maestros, en el medio indígena, se preocupan de que sus alumnos no aprendan. Cuando les formulan preguntas concretas, no responden adecuadamente, lo que atribuyen a que en su vida diaria no aparecen los algoritmos. Ante tal situación una maestra rarámuri de la comunidad de Santa Anita¹³ expuso lo siguiente:

A mis alumnos les cuesta mucho hacer las cuentas cuando no tienen objetos. Si yo les presento los signos de la suma y la resta, se equivocan; pero si les doy fichas saben decirme en donde hay más y en donde menos. Creo que mis alumnos no logran llegar al resultado de la operación porque no pueden identificar los signos. Por ejemplo no saben sumar dos ceros, ellos siempre responden que son dos (Relato de un estudiante de la LEI-UPN, mayo de 2017).

Tal situación responde no solo a lo que Perkins alude sobre la carencia de una práctica reflexiva en las escuelas, sino también a que el conocimiento se ofrece sin la contextualización que lo conlleva. Considero que si mostráramos a los alumnos problemas de su cotidianidad –con estrategias adecuadas, tiempos razonables para comprender, asimilar y acomodar la información, acciones que posibiliten la transformación de sus esquemas de pensamiento y poder, las autorregulaciones necesarias que les permitan tener confianza en lo que están pensando, en sus razonamientos–, su aprendizaje sería más factible. Como advierte Grecia Gálvez: nosotros los

¹³ Experiencias docentes relatadas por un estudiante de la LEI, en el salón de clase. UPN (2017, mayo).

maestros llegamos y queremos adaptar a los niños, en lugar de que el maestro se adapte a ellos (Gálvez, 2010, p. 37).

En el caso de la suma de los ceros, es factible que, si los niños no tienen la noción del cero y su aprendizaje se basa en ejercicios mecánicos de adición y sustracción, no puedan comprender que si se suman un cero con otro cero, el resultado deberá ser cero.

Ante ello, otro maestro de la misma comunidad propuso el siguiente ejercicio. Colocó once saquitos, cada uno tenía un número con una seriación del cero al diez y un canasto con fichas. Se los presentó a su grupo y les preguntó: ¿recuerdan cuántas fichas debemos tener para que sean diez? Ahora bien, ¿Cómo le hago para colocar las fichas de acuerdo con el número que está en cada saquito? Después de comprobar el razonamiento matemático de los niños, formuló otro conjunto de interrogantes, acompañándose de dos saquitos diferentes: si en el saco que contiene el número cuatro, tengo que poner cuatro fichas, ¿qué tengo que hacer, para que en el saco del número ocho, haya la cantidad de fichas correctas? Una vez que comprobó con varios sacos, concluyó el ejercicio con la siguiente pregunta: y en el saco que tiene el número cero, ¿cuántas fichas debe haber? ¿han visto al cero en otras ocasiones?

Con este tipo de relatos lo que intento resaltar es que los niños necesitan sentirse capaces de pensar y solucionar problemas. También requieren tiempo, silencio, sentirse confiados y cómodos, tener oportunidad de debatir y de arriesgarse a equivocarse, como también de realizar diferentes intentos. Es decir, se necesita una metodología apropiada, que lleve al niño paso a paso.

Una propuesta interesante de revisar es la que está impulsando John Mighton con su método denominado Jump Math. Dicho método está basado en las siguientes premisas: fomento de la confianza, descubrimiento guiado, práctica guiada, instrucción paso a paso, cálculo mental, comprensión sólida en el aspecto conceptual, evaluación continua (González González, S., Andújar Guardado, B. y Salcedo Vereda, C., 2015, julio). En este tipo de experiencias pedagógicas, lo que está en el centro del aprendizaje es el razonamiento

matemático de los niños y reconocer que este se estructura en función de las experiencias y acciones que han tenido en el entorno, y cuyo descubrimiento solo es posible si se brinda a los niños el tiempo suficiente y los silencios pertinentes para que puedan realizar un diálogo interno y descubrir qué formas de razonamiento están desarrollando para resolver el problema, y también qué tipo de sentimientos están experimentando para poder resolverlo. Este último punto es fundamental, pues el sentirse confiado, atraído por el reto, es muy diferente que sentirse disminuido, con poca motivación y con la sensación de impotencia.

¿POR QUÉ EL CONTEXTO ES RELEVANTE EN LA FORMACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LOS SUJETOS?

Con los ejemplos que se acaban de exponer, puede ilustrarse cómo en la actualidad el maestro debe conocer propuestas educativas que busquen proporcionar contextos ricos en experiencias de aprendizaje que contrarresten dificultades o coadyuven al desarrollo de aprendizajes vinculados con ambientes en donde se desenvuelven los estudiantes y que planteen desafíos importantes que contribuyan a su desarrollo integral. Los teóricos de la cognición situada, sociocultural y los pragmáticos advierten tal problemática y presentan un planteamiento prometedor.

Para la cognición situada, “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad” (Díaz Barriga, 2003, p. 2). Por lo tanto la apropiación del conocimiento¹⁴ debe destacar la importancia de la actividad y el contexto en los procesos de aprendizaje, en donde aprender y hacer son aspectos imbricados y conformados por la situación que los envuelve.

¹⁴ Entiéndase por este la apropiación del alumno de un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos y no solo de información.

Para lograr dicha socialización se requiere de una participación guiada, es decir, la orientación en actividades culturalmente valiosas, que aporte los apoyos necesarios, dependiendo del tipo de desarrollo que los alumnos posean y del tipo de actividad que se esté realizando. Como afirma Rogoff:

Los procesos de participación guiada se basan en la *intersubjetividad*: los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse. Gracias a la participación guiada –en las que comprenden cosas y resuelven problemas juntos con otros–, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad (Rogoff, 1993, p. 31).

El experto muestra implícita o explícitamente elementos para analizar las dificultades de la situación, los procesos de reflexión para comprenderla, las estrategias que se deben utilizar para resolverla y los tipos de evaluación constante para verificar si se ha acertado o no. Pero también los expertos presentan dificultades, que se convierten en retos y desafíos para el aprendiz. A su vez, el aprendiz con sus preguntas y errores devuelve información al experto, quien se ve obligado a afirmar sus conocimientos y habilidades, así como a indagar otras formas de solución y entendimiento. Esto da como resultado una búsqueda de sentido tanto para quien aprende como para quien enseña.

Así, los procesos de participación guiada no pueden ser definidos independientemente del contexto en que se realiza la actividad, como tampoco de las premisas que tanto experto como principiante deben compartir para realizarla, esto es, deben compartir los significados culturalmente asignados (Säljö y Wyndhamn, 2001, p. 362). De esta manera el medio sociocultural forma a sus miembros inmaduros, en donde estos participan en la actividad común y se convierten en copartícipes de la actividad (Dewey, 2004b, p. 23).

Pero el medio no se impone por sí solo. Se requiere de la participación activa e interesada del aprendiz, de tal modo que viva como suya la experiencia y que dicha pertinencia implique vivir como propios tanto los éxitos como los fracasos que de ella se deriven. Esta idea es de vital importancia y Dewey la señala claramente cuando afirma:

Tan pronto como [el aprendiz] esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira este y los medios empleados para tener éxito. [...] sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a la de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que este es un ingrediente de sus actividades habituales (Dewey, 2004b, p. 24).

De tal referencia podemos advertir cómo el ambiente sociocultural forma la disposición mental y emocional de los aprendices. Al hacerlos partícipes de las actividades relevantes para el grupo social, mediante las cuales interiorizan ciertos hábitos, costumbres, ritos, creencias, también se logran despertar ciertas inclinaciones sobre algunos gustos, habilidades y destrezas. No es casual que un niño que proviene de ambientes donde sus padres son hábiles en resolver problemas tenga cierta facilidad para comprender el problema presentado en la escuela; como tampoco lo es que un niño, en cuya comunidad se acostumbre trabajar en faenas colectivas, piense, resuelva problemas con la participación de sus semejantes y consulte a los ancianos sobre decisiones nodales. Por eso el ambiente es fundamental y debe comprenderse como parte inherente de los individuos y de sus propios aprendizajes.

El ambiente también es importante en la apreciación del valor que se otorga a las cosas, de lo que se concibe como pensable, posible de existir y digno de ser atendido o no. Como sostiene Dewey:

El modo en que [el] grupo o clase hace las cosas tiende a determinar los objetos propios de atención y así prescribir la dirección y límites de

observación y la memoria. Lo que es extraño o extranjero (es decir, fuera de las actividades del grupo) tiende a ser moralmente prohibido e intelectualmente sospechoso (Dewey, 2004b, p. 26).

Muchas de las costumbres, ritos y tradiciones de diferentes pueblos originarios, aparecen ante la vista de otros grupos sociales como característicos de un mundo subdesarrollado, ignorante y retrógrado; por lo tanto, realizar una festividad hacia el maíz, hacia la lluvia o un lugar santo sería impensable.

Las ideas de los autores citados toman sentido en la medida en que si el aprendizaje se basa en procesos de participación guiada, donde las actividades deben tener sentido para quienes las aprenden y donde los individuos desean formar parte del grupo social al que pertenecen, sus preocupaciones, intereses, anhelos y expectativas serán filtradas en función del medio sociocultural del que forman parte, y lo mismo aparecerá con formas de percibir el mundo poco convencionales o nulas.

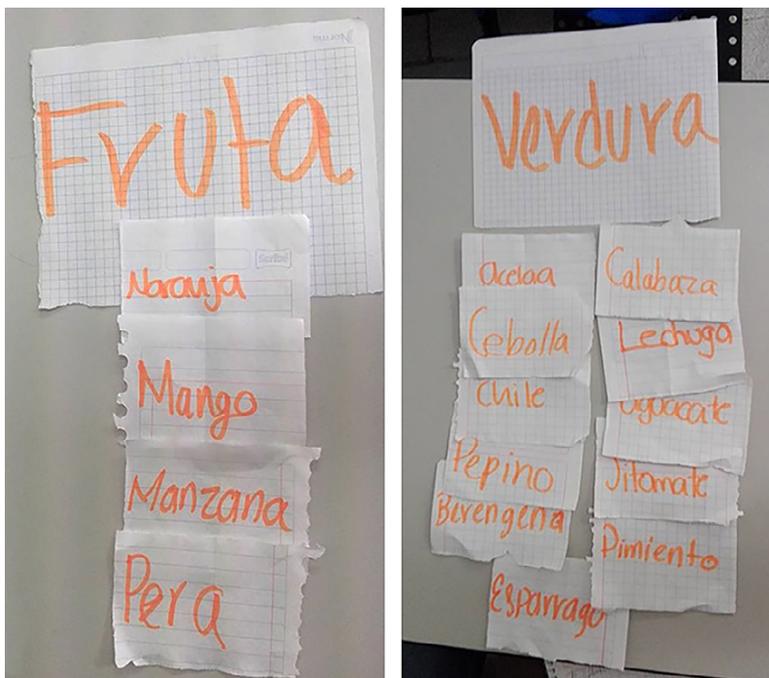
Un ejemplo sencillo podría consistir en la forma de clasificar frutas y verduras en un ambiente escolar, considerando razones socioculturales (que se expresan en el medio familiar) o razones académicas (derivadas de la biología). El maestro entrega a los alumnos tarjetas en un sobre con nombres de diferentes frutas y verduras y los invita a que las clasifiquen. Por lo general, los alumnos¹⁵ lo hacen como se muestra en la figura 1.

Si observamos la clasificación nos daremos cuenta de que, si partimos de prácticas surgidas del mercado,¹⁶ y del hogar, los alumnos y las personas en general clasificaríamos el jitomate, la calabaza, el pepino y el aguacate como verduras. Incluso estos productos se mezclan en ensaladas y en algunos guisos mexicanos. Sin embargo, si consideramos que la fruta es considerada como: “la parte

¹⁵ Ejercicio extraído de los estudiantes de la LEI, UPN, semestre II-2017.

¹⁶ En algunos mercados, colocan el aguacate con las frutas, mientras que la berenjena, el jitomate y los pepinos, con las verduras. Igualmente, en el hogar, se mezclan todos estos productos en las ensaladas mixtas.

Figura 1. Clasificación de frutas y verduras



comestible del fruto que es el ovario fecundado que rodea la semilla (semillas) para protegerla, tiene una función reproducción” (Miguel Ángel de Zavala, citado por Sánchez, 2017), observamos que la berengena, la calabaza, el jitomate, el aguacate y el pepino, entre otros tantos productos, son fruta. Por ello hay que explicarles a los alumnos desde dónde se están realizando las referencias, pues el contexto marca notablemente la diferencia.

EL APRENDIZAJE SITUADO-EXPERIENCIAL

Para que el contexto aporte el máximo de beneficio, es preciso dar un papel preponderante a la continuidad, la dirección en la acción y la propia actividad. Por ende, el aprendizaje debe ser

situacional-experiencial. Para caracterizar dicho concepto retomaré algunas ideas claves expresadas por John Dewey en su obra *Experiencia y educación* (2004a).

Con base en las críticas que Dewey hace tanto a la escuela tradicional como a la escuela nueva, se plantea la necesidad de una *teoría de la experiencia*. Pero, ¿qué se entiende por experiencia? Dewey (2004a, p. 71) distingue entre experiencias educativas y anti-educativas señalando que si bien una educación auténtica se lleva a cabo mediante experiencias, esto no significa que todas ellas sean igualmente educativas.

Para él, las experiencias son anti-educativas “cuando tienen por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (2004a, p. 72); los factores pueden ser múltiples, ya porque el estudiante pierda interés, ya por la falta de organización de estrategias didácticas adecuadas; o peor aún, porque las experiencias puedan estar desconectadas entre sí.

Para el mismo autor la continuidad y la dirección son esenciales para que una experiencia sea educativa, pues la cualidad de la experiencia es fundamental. Pero, ¿qué significa que una experiencia posea cualidad? Al respecto responde lo siguiente:

La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y ahí su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El *efecto* de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. [...] el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes (Dewey, 2004a, p. 73).

Dewey designa este principio de continuidad, que es universal, como la continuidad experiencial. Este es vital para el desarrollo de todo individuo. En consecuencia, si lo que se desea es lograr un desarrollo óptimo, es preciso planificar aquellas experiencias que en continuidad logren tal fin; hay que pensar en la secuencia y consecuencia de las mismas; hay que considerar el *hábito* que provoca.

Dewey caracteriza al hábito al señalar que “toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente” (2004a, p. 79). En ese sentido las experiencias afectan las actitudes, las emociones, las formas de razonar y de comportarse. Comprende todas las formas de reaccionar a las circunstancias que se presentan.

Hasta aquí, advierte Dewey, no opera ningún criterio contundente para diferenciar las experiencias educativas de las antieducativas, pues toda actividad está conformada por experiencias continuas; entonces ¿qué rasgo es el que marca la diferencia? Dewey considera dos principios básicos: crecimiento e interacción.

Compréndase por crecimiento el desarrollo de una persona, no solo físico sino intelectual y moral; ¿por qué moral? porque el desarrollo puede orientarse hacia direcciones diferentes, es decir, hacia comportamientos y actitudes no deseables socialmente. Por ejemplo, un individuo puede desarrollar habilidad para robar, asesinar o realizar actos delictivos; en ese sentido, su desarrollo no sería el óptimo ni individual ni socialmente hablando. Luego, el autor considera el *fin* hacia el cual tiende y el *modo* como el principio de continuidad se aplica, pues “cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (Dewey, 2004a, pp. 80 y 81).

De lo anterior se deriva la función que tiene el maestro no solo en la creación de experiencias, sino en el fin educativo que se persigue para dar dirección a las mismas. Por ello, la misión de cualquier educador es difícil y delicada, pues debe echar mano de su propia

experiencia, así como también de una actitud ética que le permita dilucidar entre situaciones que fortalezcan el carácter de sus alumnos, su disposición por aprender y la comprensión del mundo donde están viviendo.

En esa medida la experiencia no ocurre en el vacío, afirma Dewey, sino que se expresa tanto dentro como fuera del individuo: “la experiencia penetra en las personas ya que modifica sus visiones, actitudes y comportamientos; pero también existen las condiciones objetivas que le dan soporte, vida y existencia a la propia experiencia” (Dewey, 2004a, pp. 82 y 83). Tal y como se expuso en los ejemplos citados, los contextos mediatizan el tipo de experiencias y su manifestación penetra, se encarna en quienes las viven.

El otro principio al que alude Dewey es el de interacción o situación. Para dicho autor la experiencia penetra en quien la vive y modifica sus condiciones. La interacción otorga igualdad tanto a las condiciones objetivas e internas —de tal forma que ambas existen en y para la experiencia, y ambas modifican a los sujetos que las padecen—, como a las condiciones que las manifiestan. Como bien lo señala Dewey: “Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones [objetivas e internas]. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una *situación*” (Dewey, 2004a, p. 85).

El educador debe regular las condiciones objetivas para que la experiencia tenga posibilidad en función de las metas que se persiguen y en ello entrarán en juego las experiencias que otorgan los especialistas, las experiencias propias del educador y las experiencias de los propios alumnos. En la situación existe un intercambio entre condiciones y sujetos que las viven, entre intersubjetividades. Como indica Dewey: “El ambiente [...] es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 2004a, p. 86).

Por ello, interacción y continuidad son inseparables. La situación exige la interacción entre las intersubjetividades y las condiciones tanto para que las experiencias lleguen a existir como para que les

encuentren sentido quienes las viven; pero también tales experiencias poseen continuidad, pues las anteriores siempre afectarán positiva o negativamente a las subsiguientes. Es primordial que el educador, al tener en cuenta las finalidades que persigue, planee las experiencias oportunas para que sus estudiantes logren obtener el aprendizaje pertinente para las exigencias del contexto al cual pertenecen, con la perspectiva de un futuro posible.

Pero también implica que el ambiente escolar y las perspectivas del educador reconsideren lo que se está enseñando y la estrategias y recursos didácticos que se están poniendo en práctica. Al respecto estoy de acuerdo con Claudio Naranjo (2014) cuando nos advierte de las implicaciones de anteponer un sistema patriarcal (centrado en la sistematización y la objetividad) a uno matriarcal (abierto a las intuiciones, a lo emocional y orientado a lo inconsciente). La enseñanza actual está centrada aún solo en lo racional, lo que prácticamente margina las emociones y el carácter espiritual de la humanidad.

Para dicho autor, los fines educativos deberían enfocarse en ayudar a las personas a ser buenas personas, solo así podremos aspirar a un mundo mejor y utilizar el juego como estrategia. Con ello Naranjo nos señala la necesidad urgente de una enseñanza que contribuya al desarrollo humano: “Yo pienso que ir al colegio hoy en día es como comer arena –comer algo que no alimenta– cuando se intuye que hay otra cosa que sí sería relevante, y es criminal hacer perder el tiempo, energía, años de vida a la gente con el supuesto de que esto es lo esencial” (Naranjo, s.f., p. 2). A tal idea me sumo, considerando que es inhumano someter a los alumnos en general, y en específico a los del medio indígena, a presiones innecesarias, que los alejan de saberes llenos de sabiduría y contribuyen a que tengan una autoimagen poco favorable para su propio desarrollo y el de sus pueblos.

A MODO DE CIERRE:

¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS?

Para concluir este trabajo, señalaré algunas implicaciones educativas que se derivan de tales reflexiones, pero más que aseveraciones, se expondrán algunos temas por resolver.

De los apartados anteriores se deriva un esfuerzo disciplinario para proporcionar espacios de reflexión y contenidos que permitan a los educadores, a partir de la situación cotidiana y escolar de los niños, crear experiencias educativas que posibiliten que lo aprendido en la escuela tenga vinculación con los problemas contextuales, pero a su vez, que dichos problemas también formen parte de las discusiones en clase. Aquí, la interrogante por formular es: ¿Cómo lograr romper con formas ritualizadas, uniformes y desvinculadas entre dichos contextos? ¿Cómo transformar representaciones ya estigmatizadas sobre la escolaridad? ¿De qué forma otorgar valor a las inquietudes populares cuando no han sido legitimadas? ¿Cómo establecer y consolidar vínculos entre las experiencias cotidianas y las escolares? ¿Cómo se unen y conforman mutuamente los contenidos aprendidos en la escuela y los interiorizados en contextos cotidianos?

Asimismo, dadas las desventajas socioeconómicas y lingüísticas de los estudiantes indígenas, ya que en ocasiones poseen poco dominio académico del español, resulta de vital importancia nutrir los espacios cotidianos con conocimientos escolares que les permitan debatir, crear expectativas, representaciones y deseos que no tienen un lugar en sus entornos particulares, pero que dadas las condiciones de la globalización pueden ser pertinentes de acompañamiento, sin excluir su cultura original.

Al mismo tiempo: ¿cómo otorgarle un valor y por tanto un lugar preponderante a las cosmovisiones indígenas que guardan una lógica de construcción e interpretación distintas a la occidental, que nutren su propio ser y protegen la naturaleza?

Ante este tipo de cuestionamientos podemos agregar otros más: ¿Cómo conservar lo propio y tener la flexibilidad necesaria para abrirse ante lo ajeno? ¿Cómo dar vitalidad a las lenguas indígenas sobre todo en el aspecto de la escritura y la lectura, cuando los contextos no exigen dichas competencias? ¿No significa eso, acaso, violentar las propias formas de organización de los habitantes?

Por último, si el aprendizaje escolar es un medio para desarrollar el pensamiento, autorregular las emociones y comprender el mundo: ¿cómo recuperar los saberes culturales y las estrategias que se realizan en una participación guiada para resolver problemas de actividades culturales cotidianas, de tal forma que los contenidos escolares nutran sus representaciones sobre la situación?

Considero que estas y otras interrogantes deben trabajarse en comunidad, es decir, entre todos los sujetos involucrados, pues todos formamos parte de los entornos culturalmente organizados.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y Educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo-html> el 6 de agosto de 2012.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010 junio-septiembre). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31 (2/3), 117-136.
- Gálvez, G. (2010). Elementos para el análisis del fracaso escolar en matemáticas. *Antología UPN*.
- González González, S., Andújar Guardado, B. y Salcedo Vereda, C. (2015, julio). JUMP Math: la apuesta por una innovación con resultados. *17 JAEM Cartagena 2015: Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas*. Recuperado de <http://17jaem.semrm.com/aportaciones/n76.pdf> el 25 de mayo de 2017.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

- Naranjo, C. s.f. “Cambiar la educación para cambiar el mundo”. Recuperado de http://www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_5_spanish.pdf
- Naranjo, C. (2014). *El niño divino y el héroe*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Säljö R. y Wyndham, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En Seth Chaiklin (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 353-367). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sánchez Hidalgo, E. (2017). ¿Cuál es la diferencia entre fruta y verdura? Recuperado de http://verne.elpais.com/verne/2017/01/02/articulo/1483353655_562330.html el 26 de mayo de 2017.

**DE LA LECTURA Y ESCRITURA BILINGÜE
ENTRE LOS ADULTOS DE DOS
COMUNIDADES MAZAHUAS**

*Lucina García García*¹

*Las palabras solo nacieron para jugar unas con otras,
no saben hacer otra cosa, y, al contrario de lo que se dice,
no existen palabras vacías*

José Saramago (1922-2010)

A MANERA DE PRESENTACIÓN

En este escrito me centraré en la descripción e interpretación de la información relacionada con los usos y funciones que cumplen la lectura y escritura dentro del sistema comunicativo de dos comunidades mazahuas, a saber, Santa Cruz y San Nicolás Tultenango, ambas pertenecientes al municipio de El Oro, en el Estado de México. Dicha información fue recopilada a través de diversas entrevistas realizadas a miembros de las comunidades, así como

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

mediante la observación directa de la vida cotidiana y de eventos específicos dentro de las mismas. Algunos de los puntos que abordó también fueron extraídos de las observaciones realizadas durante un proyecto de alfabetización bilingüe que se llevó a cabo en dichas comunidades.

Tanto la obtención de la información como su revisión, descripción e interpretación analítica se enmarcan en el enfoque teórico y metodológico de la etnografía de la comunicación. Desde esta perspectiva, tomo las comunidades en cuestión como el contexto donde se investiga y se da cuenta de sus hábitos de comunicación, y donde la lectura y escritura, así como los usos y las funciones que se les otorga social y culturalmente, entran a formar parte de estos hábitos.

Para la etnografía de la comunicación cualquier uso determinado del canal y sus modos de uso, como por ejemplo hablar, escribir, silbar, tocar el tambor, mover el cuerpo o cualquier otro medio, así como el código (que se refiere a la lengua misma), toman su lugar como parte de los recursos que emplean los miembros de una comunidad y estos constituyen pautas que determinan las formas comunicativas culturales compartidas (Hymes, 1971). En este sentido, la lectura y la escritura en español o mazahua, desde mi punto de vista, forman parte de un complejo de interacción social que se comparte entre los miembros de la comunidad, al ser culturalmente modeladas, aun cuando los sujetos no tengan conciencia de ello.

En este mismo sentido, las descripciones y explicaciones que sobre el objeto de este trabajo se expresan me permiten ubicar los recursos comunicativos de estas dos comunidades mazahuas y reconocer cómo la lectura y escritura bilingüe se integran o no a dichos recursos, cuáles son las características que adoptan cuando se utilizan y qué funciones cumplen.

**UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO
PARA ENTENDER LOS USOS Y FUNCIONES
DE LA LECTURA Y ESCRITURA**

Los señalamientos que aquí presentaré con respecto a los usos y funciones de la lectura y escritura están vinculados directamente con la situación sociolingüística y cultural que se presenta en las comunidades objeto de la indagación. En este sentido, se siguen varias vías; por un lado, se toma un poco la idea del educador brasileño Paulo Freire (1993) quien, desde la pedagogía, señaló que leer no es un problema de descifrar letras sino de leer el mundo, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social [y comunicativa] y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos. Un proyecto guiado por un enfoque crítico de la alfabetización exige una alfabetización funcional y cultural, pero además añade de manera explícita la intención de enseñar y aprender a leer los textos para “leer el mundo”, y para escribir y decidir el lugar de uno mismo en el mundo, en otras palabras, la afirmación o reafirmación de la identidad del sujeto.

Otra vía es la antropología (y sus disciplinas académicas afines), que parte de la premisa de que las formas comunicativas y simbólicas que utilizamos para construir significados no son universales sino prácticas situadas culturalmente, diversas y múltiples. En este sentido, se suma la etnografía de la comunicación, que asume la lengua no solo como estructura o como factor abstracto, sino como un aspecto que forma parte de las pautas propias de los hechos de comunicación y que guarda una relación integral con ellos. Se interesa, por lo tanto, en estudiar el evento comunicativo integrando la forma del mensaje y su contexto de uso. Lengua y comunicación se unen para dar cuenta del evento comunicativo como totalidad, en relación con el contexto y la función social que cumplen.

Este enfoque diverso, señala Lemos Vóvio (2008), nos da la oportunidad de distinguir la variedad existente dentro de las sociedades y grupos humanos y les permite, a quienes participan en

procesos educativos, asumir al otro desde la multiplicidad, la heterogeneidad y la variedad de los modos de practicar la lectura, de los objetos que se pueden leer y de las formas como las personas se apropian de los textos y hacen uso de ellos localmente.

Esas formas de observar y comprender las prácticas de la lectura fueron constituidas y han sido influidas por los estudios desarrollados en los últimos 25 años, que conciben las prácticas del uso de la escritura como algo necesariamente plural: las diferentes sociedades y grupos sociales desarrollan diversas formas de usar la escritura, que provocan diferentes efectos sociales y mentalidades en contextos sociales y culturales específicos. Esos modos de usar la escritura están profundamente relacionados con las identidades que pueden producirse en la interacción y la toma de conciencia que puede propiciar cada situación. Así, en cada nueva experiencia donde la escritura se hace necesaria para actuar y para atribuir significado a lo que se está haciendo, pueden ocurrir cambios tanto en los modos como las personas se perciben a sí mismas y a los otros, como en las posiciones que pueden asumir durante las interacciones (Lemos Vóvio, 2008, p. 14).

De esta manera, en las dos comunidades mazahuas en las que se trabajó, la escritura y la lectura no tienen un uso y una funcionalidad sistemática. Por lo tanto, se puede afirmar que, en ambos casos, estas modalidades de comunicación no han pasado a formar parte del sistema y de los patrones comunicativos de las comunidades lingüísticas estudiadas. Sin embargo, esto no significa que exista una ausencia total de dichas prácticas, aunque puedo afirmar, basándome en las observaciones y en los datos recopilados durante la investigación de campo, que es más frecuente la práctica de la lectura que la de la escritura, pero únicamente en español.

Al respecto, Lemo Vóvio (2008) señala que desde la alfabetización los procesos de aprendizaje deberían tomar en cuenta las prácticas culturales relacionadas con la escritura y sus diversas modalidades de uso más allá de lo que tradicionalmente la escuela y la alfabetización consideran. Aprender a leer y practicar la lectura,

desde esa perspectiva, puede ayudar a las personas a transitar con más facilidad entre diversas prácticas culturales; por otra parte, puede ser el punto de partida para que las personas aprendan a buscar la información escrita que necesitan, y favorecer así el proceso de aprendizaje al relacionarlos con las prácticas sociales, comunicativas y comunitarias.

Siguiendo estas ideas organizo en varios grupos los testimonios y las afirmaciones que expresan los sujetos, hombres y mujeres mazahuas, respecto a la presencia de la lectura y escritura en sus respectivas comunidades.

LA ALFABETIZACIÓN BILINGÜE VISTA DESDE LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Para Ervin-Tripp (1974) el canal de comunicación y sus modos de uso son aspectos importantes para determinar los hábitos de comunicación de una comunidad lingüística. En relación con el primer elemento, este está determinado por el código o variedad, las variantes sociolingüísticas y las señales vocales no-lingüísticas. El mismo autor señala que son los propios sujetos pertenecientes a dicha colectividad quienes deciden qué canal o medio resulta socialmente pertinente. De igual modo, el uso delimita cada variedad o medio de comunicación, y establece los demás factores de interacción. Así, por ejemplo, podríamos señalar que ciertos tipos de comunicación únicamente tienen validez cultural cuando se presentan en forma escrita y así se reconocen y utilizan, siguiendo las normas pragmáticas vigentes en una comunidad lingüística, es decir el cómo, cuándo, dónde y con quién debe usarse una variedad o código, un determinado canal y qué tipo de mensajes son pertinentes. Todo ello se encuentra determinado sociolingüísticamente.

Si bien las investigaciones etnográficas al principio centraron su interés solo en las interacciones verbales de una comunidad, poco a poco se percataron de que los procesos de interacción comunicativa

utilizaban otros canales y códigos que para algunos contextos tenían la misma importancia, uno de ellos es el código escrito y la escritura. Los primeros trabajos de investigación que abordan estos aspectos fueron aislados y más bien esporádicos, pero rápidamente proliferaron los estudios acerca de la lengua escrita en diversos contextos culturales y de este modo se reunió un importante acervo de conocimientos sobre el tema. Más que centrarse en el sistema de representación, o en el desarrollo del “mejor método”, los investigadores enfocaron su atención en los usuarios de la lectura y la escritura, sus propósitos, sus prácticas y sus contextos.

Es desde este planteamiento que considero que la alfabetización bilingüe, sus usos y funciones socioculturales y comunicativas pasan a formar parte de los posibles modos de comunicación de una comunidad lingüística. En este trabajo, aunque hablo de alfabetización bilingüe, metodológicamente me ceñiré solo a una parte de esta, es decir, a la lectura y escritura bilingüe (mazahua-español), que considero como competencias o habilidades comunicativas. En este sentido las competencias comunicativas de lectura y escritura constituyen solo una parte de la alfabetización en su dimensión social; Judith Kalman lo expresa de esta forma:

La dimensión social de la alfabetización, llamada por Masagao Ribeiro letramento incluye a las prácticas sociales que envuelven a la escritura y lectura en contextos determinados... las interacciones que se establecen entre los participantes de la situación discursiva, las demandas que presentan los contextos sociales y las representaciones, así como, los valores asociados a la lectura y a la escritura que un determinado grupo cultural asume y disemina (Kalman, 2003, p. 4).

Esto quiere decir que las prácticas alfabetizadoras responden a pautas sociales, culturales y comunicativas específicas y, por ende, a través de su puesta en práctica se expresan los hábitos de comunicación en los contextos específicos que la comunidad permite.

La etnografía de la comunicación, propone Hymes (1979), aborda el análisis de los eventos comunicativos, incluyendo las relaciones entre los participantes, el tema, las funciones en la interacción, las formas, el ambiente y los valores depositados en cada uno de ellos por los participantes. Esto quiere decir que, si bien el comportamiento verbal y comunicativo de los sujetos constituye el foco de esta definición, también se deberían tomar en cuenta otros elementos que constituyen alternativas funcionales para la expresión lingüístico-discursiva.

Por lo tanto, en términos generales, la etnografía de la comunicación describe los patrones de interacción de los miembros de un grupo cultural determinado. Uno de sus supuestos de partida básicos es que tanto la comunicación verbal como la no verbal son formas culturalmente condicionadas. Así, los canales disponibles y sus modos de uso: hablar, escribir, soplar, silbar, tocar el tambor, sonreír, mover el cuerpo, esto es el cómo y el a través de qué, también interesan como pautas que determinan las formas culturales compartidas.

Resulta también importante determinar las pautas culturales que reglamentan el carácter y la participación de los sujetos en las interacciones, al igual que su función como transmisores, receptores, interlocutores o intermediarios. Este énfasis en la descripción de la manera como se relacionan los participantes en el curso del evento comunicativo, obedece a que nadie habla por hablar ni por cumplir un rito, sino porque hay alguna utilidad en hacerlo. En ciertas sociedades algunos tipos de comunicación deben asumir la forma escrita para que adquieran validez dentro de la cultura; otras, por el contrario, se fundamentan en un código no-verbal (por ejemplo el mimo, los gestos que denotan desprecio o ternura), el manejo de las distancias para significar proximidad o jerarquía, la entonación para indicar regaño o reproche.

Como veremos en los testimonios proporcionados por los adultos mazahuas, todos estos elementos se ponen en juego y valoran socialmente cuando se trata de utilizar o no la escritura y la lectura dentro de la comunidad.

SANTA CRUZ EL TEJOCOTE Y SAN NICOLÁS TULTENANGO, ALGUNOS ELEMENTOS DE CONTEXTO

Para iniciar esta exposición comenzaré por los aspectos más generales y posteriormente me centraré en los puntos específicos que conforman el objeto de este trabajo.

Estas dos comunidades mazahuas manifiestan diferencias significativas entre sí, ya que representan dos fases del proceso de cambio histórico de la cultura mazahua. Por otra parte, ambos conglomerados tienen como rasgo común el acceso al bilingüismo, aunque, como es obvio, en grados diferenciados, situación que es resultado de condiciones estructurales que van más allá de los aspectos estrictamente lingüísticos.

San Nicolás Tultenango es una comunidad mazahua estructuralmente desintegrada de sus orígenes y elementos culturales autóctonos, con un grado avanzado de sustitución lingüística y una organización socioeconómica por completo subordinada a los complejos regionales urbanos. Presenta bajas condiciones de lealtad etnolingüística y resistencia a los programas educativos que involucren la lengua y la cultura mazahuas, debido al “poco prestigio” que se les otorga socialmente tanto dentro como fuera de la comunidad. En San Nicolás hay índices altos de migración sobre todo hacia la Ciudad de México, y en las últimas dos décadas, hacia los Estados Unidos.

Por su parte, en Santa Cruz El Tejocote habita un tipo de comunidad mazahua con un grado mayor de vitalidad etnolingüística, lo que es notorio casi a primera vista, ya que hay una gravitación de lo mazahua en la vida cotidiana. La lengua y la cultura mazahua están presentes en la comunidad en su conjunto. No obstante, debido a sus indicadores socioeconómicos, esta comunidad presenta grados de migración ocasional a los centros urbanos regionales.

En ambas comunidades son las mujeres, en particular, las que conservan la lengua jñatro y siguen manifestando socialmente algunas prácticas culturales, aunque en Santa Cruz esta lengua tiene mucha mayor vitalidad e incluso todavía se registran casos de

personas monolingües en mazahua. De la misma forma, la gran mayoría de los niños han adquirido este idioma como su lengua materna. El caso contrario ocurre en San Nicolás, donde no se registran casos de monolingüismo y donde ha habido una sustitución de la lengua materna, es decir el español ha venido ocupando este papel desde hace alrededor de tres generaciones y el jñatro se ha aprendido como segunda lengua.

En estas comunidades se cuenta con preescolar y primaria, y podemos dar cuenta de que en Santa Cruz ambos servicios educativos pertenecen al subsistema de educación bilingüe; mientras que en San Nicolás incluso hay telesecundaria; sin embargo, ninguna de estas escuelas es bilingüe.

En los siguientes párrafos se abordarán, con los supuestos expresados arriba, lo que representa y cómo se manifiestan la escritura y la lectura en la vida comunicativa de dos poblaciones mazahuas. Los contextos, sus modos de uso, los sujetos, los códigos y los canales se analizan para dar cuenta de la dimensión social de la alfabetización.

DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ENTRE LOS MAZAHUAS

Me pareció pertinente dividir este apartado en cuatro, ya que la naturaleza de los testimonios que lo acompañan da cuenta de las percepciones y puntos de vista que los miembros de las comunidades mazahuas tienen acerca de las funciones y los usos de la lectura y la escritura.

Leer y escribir, ¿un asunto de género?

En las siguientes líneas presento algunos señalamientos que expresan los pobladores de las dos comunidades en relación con quiénes son las personas que pueden acceder a la escritura y la lectura y, en general, a la educación escolarizada.

Para efectos de la descripción etnográfica, los participantes se caracterizan de acuerdo con sus atributos sociológicos, incluyendo su estatus o condición social, en términos de su sexo, edad y ocupación, relaciones mutuas y los roles relativos a la situación social. De este modo las situaciones sociales responden a las normas culturales que indican cuáles son los participantes indicados, para qué ambiente, qué temas es posible abordar y con qué estilo.

Hoy en día es común decir y escuchar que la educación constituye un camino hacia la construcción de sociedades más democráticas. No obstante, hasta hace poco tiempo, era considerado “natural” que los hombres, pero no las mujeres, asistieran a la escuela y que a ellas no se les enseñara a leer y escribir.

Para Mendoza Ortega (2002) que las mujeres sean sujetos educativos representa una de las transformaciones más contundentes del siglo XX. La concepción de la educación universal se basa en el principio de la no distinción de clase y sexo; además se erige desde una ética de igualdad de derechos, a partir de la cual la exclusión de las mujeres ya no puede ni debe ser vista como algo natural. Sin duda alguna, esta idea surgida desde la visión de la sociedad occidental representa una vía en la consecución de mejores oportunidades para enfrentar el futuro de las sociedades. No obstante, como veremos en los testimonios, la opinión de las comunidades objeto de este trabajo parece diferir de lo que hemos expresado en este párrafo.

Encontramos una estrecha relación entre la ejecución de esta práctica y la división sexual. En este punto se puede constatar que es mucho más común que los hombres practiquen la lectoescritura, aprendizaje que en el caso de las mujeres resulta poco probable. Tal fenómeno se debe, básicamente, a que en muchos casos, los varones son los únicos que han aprendido a leer por medio de la escuela. Además, en general los padres de familia se “preocupan” porque sean los hijos varones quienes asistan a la institución escolar, mientras que las mujeres, en opinión de las familias, se pueden quedar sin instrucción elemental sin que ello represente mayor problema. Evidentemente esta posición no es exclusiva de las poblaciones

mazahuas; sin embargo, en estas comunidades es constante que se prefiera que sean las niñas quienes primero abandonen la escuela, sobre todo porque las familias se encuentran en una situación económica precaria. Detrás de esta decisión de los padres está el hecho de que, al parecer, resulta más fácil para las mujeres encontrar trabajo de servidora doméstica fuera de la comunidad, aun siendo muy niñas y sin que necesariamente sepan leer ni escribir. Mientras que para los varones, por el tipo de empleo en el que suelen ocuparse (ayudantes de albañil), esto resulta un poco más difícil, ya que cuando tienen entre 10 y 12 años carecen de la fuerza suficiente para realizar un trabajo tan pesado. Por lo tanto, el que los niños estén un poco más de tiempo en la escuela les permite aprender más, al menos a leer y escribir, mientras terminan su desarrollo físico, lo cual posibilita que al concluir la escuela primaria ya se encuentren aptos para desempeñar el trabajo de albañilería.

A este respecto algunas mujeres expresan algún comentario y sus propias reflexiones:

Acá este señor que tiene una niña como Belem, no las manda a la escuela... una que otra va, pero a la otra no la deja... y él dice –si ella no quiere estudiar, es más para qué le va a servir, se va a casar, ni provecho le va a sacar–. Dicen que para el hombre todavía es útil, que le va a servir más a un hombre que a una mujer (M.G).

Yo pienso ya van por igual... entonces ahorita ya la mujer va a la escuela igual que el hombre, lógicamente que la muchacha que le gusta vestirse mejor, pues ya trabaja antes que seguir estudiando y no va a la escuela, y no saben leer y escribir, pero eso ya es cuestión de una joven... ahora si se sale uno de la escuela, pues ya es cuestión de uno (C.R).

Alfabetizarse no es necesario

Si se plantea la opción con respecto a la posibilidad de aprender a leer y escribir en jñatrot y/o en español, en ambas comunidades,

definitivamente la balanza se inclina hacia la preferencia de aprender solo en español. Pero además se resalta que esto es para los niños, no para los adultos.

Y un adulto para qué va a aprender las letras del jñatro, mejor las del español (A.G.).

Se considera que si bien leer y escribir es importante, particularmente para los adultos, no es necesario, ya que siempre encuentran la manera de saber, por ejemplo, qué camión tomar o cuál es la dirección a la que tienen que ir. Sus procesos de aprendizaje atraviesan por otras vías: “si quieres saber algo, entonces preguntas a quienes han tenido la experiencia con esas cuestiones que se necesitan”. Para el desarrollo social de los mazahuas, no es necesario, desde su punto de vista, estar alfabetizados.

En el caso de San Nicolás, además es muy notorio el rechazo o la burla que se hace de las personas adultas que han intentado aprender. Los que critican a quienes han participado en alguno de estos cursos consideran que “para eso están los hijos, para que ellos lean”.

A mi la verdá se burlaron varias personas porque yo que sabía que más o menos estaba yo aprendiendo a escribir (R.M).

Por ejemplo que como se daban esas clases que estaban locos... cosas... que nada más era una pérdida de tiempo... que pues eran unos indios en fin una serie de cosas (A.A).

Pues si.. si... por ejemplo me hacía el comentario don Beto dice “pues yo les voy a demostrar que, que vamos a terminar que vamos a seguir adelante... este a mí no me importa lo que digan... yo quiero aprender” y él siempre estuvo el más animado, él y Celia (V.R).

A veces este Memo trabajaba con nosotros, a veces también le hacía malos comentarios a su esposa... y ella se desanimaba... pero luego seguía... (M.M).

Bueno gente grande ya no maestra, porque ellos dicen “¡ay! yo ya voy pa' viejo ya que me importa”, eso... eso es lo que le van a decir... y se lo

seguirán diciendo porque... ya se sienten unas personas que ya no les importa eso...ellos ya pasó su juventud... ya pasó su edad... ya cuando tienen de cuarenta años ya no les importa... aunque hay otras partes que si estudia y aquí no aquí dice la gente “no me importa, no me interesa”... y ya... (M.G).

Lectura y escritura bilingüe como para qué

Por otra parte, opinan que aprender a leer y escribir en mazahua, –en el caso de que se enseñara a los niños en la escuela– sería más bien como “un gusto personal”, ya que no es práctico, porque cuando salen de la comunidad solo pueden hablar en español y además todo lo que ven escrito está en español.

Yo me interesa más de a... es... escribir de español y hablar de español... porque de mazahua casi no... es porque me da vergüenza, como que no me pasa eso verdá... yo quiero aprender a leer y escribir... pero en español (A.G).

Pus como nosotros queremos... de mazahua no, de español ¿sí?... es que eso a mí se me hace muy trabajoso... pues qué palabra de mazahua te puedo yo decir... (E.G).

Partiendo de los trabajos realizados por Muñoz et al. (1987, 1989) en estas dos comunidades, es posible confirmar, una vez más, que sus pobladores tienen interiorizadas una serie de creencias y actitudes con respecto a las lenguas (mazahua/español) y su uso y función comunicativa. Dichas actitudes y creencias se ven representadas en el discurso metalingüístico de los hablantes. Estas, señala el autor, son actividades comunicativas normales dentro del comportamiento social de los hablantes. Los testimonios que se transcriben a continuación son ejemplo de estas actitudes y creencias que los mazahuas externan en sus discursos. En ellos se hace alusión a varios puntos, tales como: facilidad o dificultad de escribir en una u otra lengua, funcionalidad de la lengua escrita tanto adentro como

afuera de la comunidad, rechazo a que la lengua indígena acceda a un sistema de escritura, es decir, la escritura se percibe como una invasión a un sistema que tradicionalmente ha sido oral. Veamos en los párrafos siguientes lo que en estas líneas se ha expuesto.

Entre las personas que tuvimos oportunidad de entrevistar, algunas afirmaron que sería bueno saber escribir en la lengua indígena; sin embargo, en los hechos, las actitudes hacia la misma demuestran lo contrario.

Me gustaría conocer todas las letras de mazahua y leer... yo a mis hijos no les he hablado de mazahua... bueno un poco... no me entienden... como que me oigo mal al hablarle de mazahua (G.C).

Me gustaría en mazahua... me gustaría ascribirlo... porque me gustaría ascribir... sabe que sabía escribir y como cuando no sabe ascribir tiene que hablar personal, pero ya sabiendo ascribir ps ascribe (E.G).

[Sería bueno] porque... porque los que no saben no saben pronunciarla y no lo saben ascribir, pues ya las ya se lo aprendieron ¿sí? (P.R).

Pues yo, a mí me gusta, pero lo que no fui ninguna vez a la escuela, por eso que me estorba mi lengua pues no sé hablar bien (M.L).

Sin embargo, a pesar de afirmaciones como estas en la realidad se presenta un cierto rechazo a escribir en mazahua. No tiene ningún sentido para ellos aprender a hacerlo, en todo caso es más importante saber hablarlo. Por otra parte, existe la concepción de que esta lengua presenta mayores dificultades para escribirse y se compara con el español, aunque la dificultad de aprender en esta segunda lengua también se hace presente entre la población. Esto último es una idea entre los adultos, aun entre aquellos que concluyeron la primaria. Ello desde luego porque, una vez que culminaron o abandonaron la escuela, no utilizaron más estas modalidades comunicativas.

En esta lógica, habría que hacer alusión a los señalamientos acerca de tomar en cuenta la posición de los adultos indígenas, en este caso los mazahuas, sobre la lengua en la que deberían alfabetizarse y por qué. En general, los autores que abordan este tema

postulan que los adultos deben alfabetizarse en la lengua que dominan, y se abunda:

Todos los estudios sobre el tema demuestran que la alfabetización afianza la lengua propia por su poder de provocar la metacognición o la metalingüística –la reflexión sobre la propia lengua–. Esto fortalece la capacidad de transferencia de las habilidades adquiridas de una lengua a otra, y el proceso de alfabetización debe proponerse facilitarla. Cuando la persona a alfabetizarse es bilingüe, él o ella son quienes deben decidir la lengua en la que desean ser alfabetizados. Pero el proceso alfabetizador se debe hacer cargo de facilitar la transferencia de las habilidades a la otra lengua. El proceso debe ser bilateral: si un indígena bilingüe se alfabetiza en castellano o en la lengua dominante del país de que se trate, deberá transferir estas habilidades a la lengua propia. Y obviamente viceversa (Schmelkes, Águila y Núñez, 2010, p. 244).

En el caso de la comunidad de Santa Cruz, no surgieron este tipo de comentarios, seguramente debido a que la población sobre todo adulta no ha tenido contacto directo con la lengua escrita, ya que por lo regular un gran número de estas personas no tuvieron oportunidad de asistir ni siquiera un año a la escuela. Por tanto, no existe el conocimiento ni la certidumbre de cuáles pueden ser las dificultades que se presentan al tratar de escribir.

En las dos comunidades, el caso de los niños es diferente. Ellos asisten a la escuela, en donde se imparte como práctica cotidiana el ejercicio de la lectura y escritura, una de las actividades que prioritariamente se lleva a cabo durante las sesiones de clase. Esta práctica, sin embargo, solo se realiza y tiene funcionalidad dentro del recinto educativo, ya que saliendo de este, es un hecho que no se utiliza en la vida diaria. Esto se pudo constatar porque en las entrevistas las mujeres reconocen solo los textos ligados a la escuela. La mayoría de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito familiar únicamente están vinculadas a lo escolar; esto se reconoce porque en los hogares no se encuentran materiales que indiquen que se dan

prácticas de lectura y/o escritura. En todo caso, los cuadernos y los libros de texto de los niños y niñas con contenidos escolares constituyen los únicos recursos para la resolución de las tareas escolares.

Asimismo, según los padres de familia, los profesores casi nunca les envían recados por escrito. La opción es pedirles a los niños que avisen a sus padres que quieren hablar con ellos y que, por tanto, deben asistir a la escuela en alguna fecha determinada.

Es más fácil que lo inviten a una así personal... es mucho más fácil preguntar si hay duda, de lo contrario, quién responde por algo que está escrito y no se entiende (A.G).

Si me dan un papel escrito... luego no lo leemos, porque no sabemos o porque no nos interesa (M.M).

A veces, si son recados de escuela, mandan papelito escrito, eso lo llevan con sus papás... pero algunos no saben leer, entonces le dicen al niño que le diga a su mamá (L.R).

Como se observa en los testimonios, la práctica de lectura y escritura en español es poco usual; imaginemos esto mismo pero en lengua mazahua. Tenemos a continuación algunos ejemplos de lo que hemos señalado con respecto a la dificultad que representa para los sujetos escribir y/o leer en mazahua.

Si yo supiera leer [bien] leer y escribir de español, entonces si entonces si ya por ya así no me iba a ser muy trabajoso así de mazahua (A.G).

Aquí la gente piensa que por lo regular no se puede escribir, qué quién sabe qué... luego decía “¡ay! cómo es que lo vas a poder de escribir” (V.R).

Pos yo este... pos si yo sigo que si estaría bien, pero [se refiere a la posibilidad de leer y escribir en mazahua] pero pos pos yo no sé nada... por eso no me animo (C.R).

En este comentario la entrevistada hace mención a que ella no sabe hablar mazahua, sin embargo fui testigo de que en su vida cotidiana utilizaba el mazahua de forma regular. Pero la vergüenza que le

hacen sentir los no hablantes de esta lengua provoca este tipo de manifestaciones.

Yo que de a tiro no sé nada, por eso ya ves el jueves que vino mi hermana, no pos yo quiero prender a leer y escribir español, pos de mazahua yo lo sé hablar dice... pos espero es muy trabajoso pos es lo que uno... por eso a mí digo yo este... pos este ya ves lo que me enseñaron el lunes ya ni me acuerdo (E.G).

Yo tengo un problema, he estado revisando un poco el libro y me he dado cuenta que por ejemplo las instrucciones no vienen completas o sea que no entiendo lo que quiere decir y nada más me hago bolas (V.R).

Pero si le entendiste en mazahua (lo que acababa de leer) por que hace un rato estabas diciendo que estaba hablando (Alf. V).

Sí, porque yo había leído de español, enton's dije pus se lee igual que de mazahua (R.M).

Si no digo que no... mientras estoy aquí, quiero entender, lo puedo leer, pero luego allá, cuando estoy sola quiero leerlo y no me sale (M.G).

Mejor lo hacen en español para que entiendan mejor... pero en español se les hace más fácil (Alf. V).

Sí mejor en español, no en mazahua... yo lo puedo hacer en español... sí (M.G).

Estas afirmaciones, a mi parecer, revelan dos cuestiones fundamentales: por una parte, un acentuado agrafismo social que pesa sobre el jñatro; por la otra, una nula funcionalidad de la lengua escrita en la comunicación cotidiana en las comunidades. Dichas observaciones me llevan a señalar no únicamente la presencia de un cierto rechazo a la práctica de la escritura en la lengua indígena, sino también la posibilidad de que la escritura invada un ámbito que ha sido siempre ocupado por la oralidad.

Utilidad y funcionalidad de la lectura y escritura bilingüe dentro de las comunidades jñatro

El escenario (*setting*) es el componente del evento comunicativo que permite ubicar el dónde, el cuándo y el ambiente dentro del cual este se lleva a cabo. Comprende las coordenadas espaciales y temporales del evento, mediante las cuales se ubica la “localidad” o “localización” de la acción comunicativa en un tiempo y lugar determinados. Asimismo hace referencia a los patrones establecidos de comportamiento que se proclaman cuando las personas interactúan: saludar o no de beso puede ser una pauta de comportamiento habitual entre los participantes; sin embargo, esto mismo podría no resultar apropiado por el lugar donde se encuentren los interlocutores; un abrazo adquiere cierto valor dentro del evento comunicativo cuando ocurre en el escenario específico del mismo, o cuando se vincula con demostraciones de cortesía o solidaridad entre otro tipo de participantes. De tal modo, las situaciones sociales están sujetas a las normas culturales que indican cuáles son los participantes indicados, para cuál ambiente, qué temas es posible abordar y con qué estilo.

Una vez expresadas las consideraciones anteriores, las que guían las descripciones y los análisis que se presentan a continuación, ahora puedo regresar a comentar lo que sucede en la mayoría de las poblaciones mazahuas respecto a la utilidad y funcionalidad de la lectura y escritura en las comunidades. Se puede reafirmar que en ambos casos es muy escasa en lo relativo al español, y nula en lo que toca a la lengua indígena. Se considera que la lectura y la escritura, pero en español, son útiles, pero fuera de la comunidad, internamente solo se usa en la escuela. Un elemento común que comparte la gran mayoría de los miembros de estas comunidades es que no han tenido contacto con la escritura en lengua mazahua. En este sentido, la primera experiencia de algunos de ellos con la lectura y escritura mazahua fue el proceso educativo bilingüe que ya

he comentado. Sin embargo, este acercamiento a la alfabetización bilingüe al parecer no despertó ninguna curiosidad por conocer y fomentar la escritura y lectura en esta lengua. El cuestionamiento es ¿por qué escribir y leer en la lengua jñatro, si rara vez la vamos a utilizar, así como tampoco la vamos a encontrar en los libros o revistas? En todo caso, les parece más útil y necesario leer y escribir en español. Aquí presento dos testimonios

Sí maestra, los jóvenes sí saben leer y escribir, más que nada porque cuando van a México no saben ni pa' dónde va el camión ni pa' dónde se vienen ni nada de eso (L.R).

Como por ejemplo este viajan, este ya saben qué camiones tomar, este van al médico, ya saben leer sus recetas sus medicamentos, qué se yo (R.G).

Asimismo, los asuntos relacionados con el ejido, el agua y la población en general, se tratan, dentro de la comunidad, siempre verbalmente, aunque, en el caso de la presentación de alguna información para las autoridades municipales, necesariamente se tiene que registrar por escrito. En estos casos, si quien funge como representante del ejido no sabe escribir, recurre a alguna persona cercana para que le ayude a escribir dicho documento. Cuando hay asamblea se avisa por el altavoz (sonido) o el ayudante de la autoridad invita casa por casa.

Desde que estaba fungiendo como comisariado don Mayolo, este lo manejaba todo por escrito y nunca antes se había hecho esto... ya salió él... ya empezó otra vez verbalmente [...] (A.A).

Ajá... por escrito de la escuela... y cuando es para la comunidad... es por ejemplo... para los problemas de la presa... eso es hablado... va a la casa [...] (V.R).

Por otra parte, la condición de población migrante que tienen los miembros de San Nicolás los ha obligado a establecer un contacto más directo con los medios escritos y electrónicos de comunicación.

Asimismo, el hecho de que el mismo poblado se encuentre ubicado al borde de la carretera, y que por lo tanto exista una mayor y mejor comunicación con los centros urbanos, necesariamente les ha permitido establecer una relación más directa, al menos visual, con los medios escritos. Por supuesto que no todas las personas pueden descifrar (leer) lo que ven escrito en los carteles, anuncios, propaganda, revistas, periódicos; sin embargo, esta relación visual con la cultura escrita se ha convertido en algo sistemático y cotidiano. El universo de la modalidad de comunicación, a través de la lectura y la escritura, es parte del entorno exterior a la comunidad y externo también a los miembros de esta como individuos y como sujetos integrantes de un grupo cultural, el cual no comparte estos patrones de comunicación, aunque es algo conocido, pero no asimilado a su sistema comunicativo. Por otro lado, quiero apuntar que, por ejemplo, las mujeres adultas y mayores saben sumar y restar; han aprendido estas operaciones a fuerza de realizarlas cuando tienen que salir a vender su mercancía (hongos o flores) fuera de la comunidad. No obstante, únicamente pueden hacer estas operaciones mentalmente, ya que no saben escribir los números y tampoco los reconocen si los ven escritos.

Por el contrario, los pobladores de Santa Cruz, que se encuentran más alejados de la cultura escrita, cotidianamente tienen poco contacto visual con los símbolos escritos. El universo de esta modalidad comunicativa está ausente para casi la totalidad de los adultos. Entre los factores que se pueden señalar y que repercuten directamente en esta condición figuran, por ejemplo, la poca migración hacia las ciudades que ocurre entre los miembros de El Tejocote, la ubicación física del mismo poblado, que se encuentra alejado de la carretera, así como el escaso contacto de sus pobladores con los centros urbanos cercanos, donde el uso de lo escrito es recurrente. Todos estos elementos han propiciado un cierto alejamiento con respecto a todos los aspectos del universo de lo escrito. Es decir, no se ven enfrentados a un “bombardeo” masivo de los medios escritos de comunicación. Resulta, pues, ocioso recalcar que en esta

población ni la escritura ni la lectura forman parte del ámbito de los patrones de comunicación que comparten los integrantes de Santa Cruz. Tal vez se puede afirmar que esta población resulta cultural y lingüísticamente más tradicional.

Para Schemelkes, Águila y Núñez (2010) las causas culturales están relacionadas con las características propias de la cultura oral, que transmite sus conocimientos y reproduce la cultura mediante mecanismos que no precisan de la lengua escrita, pero que frente al embate de la urbanización y el influjo de los medios de comunicación van perdiendo eficacia. También tienen que ver con la vida tradicional de los indígenas en zonas rurales, donde la demanda sobre la práctica social de la lengua escrita es reducida.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Como pudimos observar a lo largo de estos párrafos, entre los pobladores de las comunidades de Santa Cruz El Tejocote y San Nicolás Tultenango –ambos pueblos mazahuas–, la escritura y la lectura y en general la alfabetización no son elementos constitutivos de sus preocupaciones, mucho menos el hecho de establecer una relación de funcionalidad con estas competencias en forma bilingüe (mazahua-español). Según sus testimonios, ellos no tienen ningún problema al no contar en su sistema comunicativo con dichas competencias, porque no las necesitan y por tanto tampoco les han asignado ninguna funcionalidad sistemática.

Se considera y acepta la funcionalidad y utilidad de la lectura y escritura en español, sobre todo dentro de la escuela. No hay conciencia acerca de la importancia del mazahua para estos procesos.

La oralidad del mazahua es un espacio que debe preservarse. No se considera que el *jñatro* tenga alguna razón para escribirse. Por supuesto, el español ocupará siempre el primer lugar.

En ambas comunidades se sigue trasluciendo una inequidad de género para el acceso a la escolaridad y la alfabetización en general.

Los grupos cristianos parecen ser más motivadores para que los sujetos se alfabeticen y así puedan leer textos religiosos.

Al respecto se puede afirmar que existen diferencias en los usos y funciones de la lectura y la escritura y que estas diferencias responden a los propósitos de los sujetos que las utilizan, pero estos se expresan de alguna manera en su actuar comunicativo mediante estas prácticas asumiendo las ideas y significados culturales que guían su participación. Desde este punto de vista el concepto de prácticas de lengua escrita contempla los usos socioculturales de la lectura y la escritura así como las ideas que las personas tienen acerca de ellas respondiendo siempre a un marco normativo cultural.

Pero más allá de la funcionalidad interna o externa de la alfabetización en lengua indígena, sea esta el jñatro o cualquier otra, es innegable que en un mundo globalizado como en el que ahora nos encontramos,

Las mujeres y los hombres indígenas necesitan aprender a leer y escribir en castellano para participar en condiciones más favorables, en las sociedades nacionales, pero también, quieren ser reconocidos y aceptados como son, con su propia lengua y su cultura, sin ser desvalorizados por ser diferentes (Calcagno, 2002, p. 19).

Sin duda serán las comunidades mazahuas las que al final de cuentas decidirán sobre si quieren o no incorporar la lectura y escritura bilingüe en sus sistemas comunicativos. Sin embargo, quizá deberían considerar la posibilidad que brindan estos medios para el enriquecimiento y desarrollo de la propia lengua y cultura jñatro, sin menoscabo de la riqueza que ofrece la oralidad. No debemos olvidar que esta es y seguirá siendo indispensable en la vida de toda comunidad lingüística, se reconozca o no su presencia en las comunicaciones, sobre todo entre los adultos jñatro de San Nicolás Tultenango y Santa Cruz El Tejocote.

REFERENCIAS

- Calcagno, S. (2002, Otoño). Género y bi-alfabetización. Una experiencia regional. *Decisio, Género y Educación de adultos*, (2), 1-3. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- De la Garza, Y., Judith Kalman, J. y Makholuf, C. (1987). Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. En H. Muñoz Cruz (ed.), *Funciones sociales y conciencia del lenguaje* (pp. 151-171). México: Editorial UV-Universidad Veracruzana.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París, Francia: Minuit.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Un análisis de la interacción de lengua, tema y oyente. En P. Garvin y Y. Lastra (comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 336-374). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM (Lecturas Universitarias 20).
- Fernández, B. (2007, enero-abril). Competencias del educador de adultos vistas desde la demanda social en contextos interculturales. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (16), 26-30. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid, España: Cátedra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gumperz, J.C. y Gumperz, J.J. (1981). From oral to written culture: the transition to literacy. En M. Farr Whiteman (comp.), *Variation in writing functional and linguistic cultural differences* (pp. 80-109). Hillsdale N.J., Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Zamora, G. (2008, septiembre-diciembre). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio, Alfabetización*, (21), 18-24. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Hymes, D. (1971). Competence performance in linguistic theory. En R. Huxley y E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28). Londres, Inglaterra: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J.J. Gumperz y D. Hymes (comps.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y. Lastra (coords.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM (Lecturas Universitarias 20).

- Hymes, D. (1979). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Filadelfia, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Jung, I. y López L.E. (comps.) (1999). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Kalman, J. (2003, invierno). El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, (6), 3-9. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mixquic*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lemus Vóvio, C. (2008, septiembre-diciembre). Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos. *Decisio, Alfabetización*, (21), 13-17. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Mendoza Ortega, S.E. (2002, otoño). Convergencia para crecer. Género y educación con personas jóvenes y adultas. *Decisio*, (2), 3-7. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Muñoz, H. (1987 enero-junio). Los indígenas adultos en un proceso de alfabetización bilingüe. *Colección Pedagógica Universitaria. Número Especial Estudio sobre el Lenguaje en Procesos Educativos* (15), 109-132.
- Muñoz, H. et al. (1989): Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Edo. de México. Informe General 1987-1989. DIE-Conacyt.
- Muñoz, H., Carrión S. y García L. (1994). La inconclusa transición al lenguaje escrito y la tradición escolar en la alfabetización de adultos mazahuas. En R. Blancarte (coord), *Estado de México, perspectivas para la década de los 90* (pp. 519-536). Estado de México, México: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Omineti, L.M. (2008, septiembre-diciembre). Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos* (26), 25-30. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/> el 25 de abril de 2016.
- Rodríguez Luna, M.E. (1997). La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Revista Electrónica Enunciación*, 2 (1), 1-12. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc> el 7 de mayo de 2016.
- Schmelkes, S. (2000). *Lecturas para la educación de adultos*. México: Noriega Editores.
- Schmelkes, S., Águila, G. y Núñez M.Á. (2010). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México. En L. E. López y U. Hanemann (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina* (pp. 237-290). Guatemala: UIL-UNESCO.

**IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS
DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

*Elena Cárdenas Pérez*¹

Las personas son lo que creen ser

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como propósito reflexionar en torno a las identidades lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, a partir del estudio de las actitudes lingüísticas en el salón de clase. Los hallazgos son resultado de la investigación etnográfica durante la práctica docente con distintas generaciones de la Licenciatura de Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las herramientas utilizadas son: las observaciones dentro del aula, sistematizadas a partir de notas y diarios de campo, observaciones durante el desarrollo de distintas actividades diseñadas para el aprendizaje en donde destaca la exposición de un tema del programa de manera bilingüe por parte de los estudiantes, así como preguntas abiertas para indagar sobre las

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

actitudes lingüísticas. Lo anterior se analiza desde la perspectiva del docente-investigador, quien es la autora de este texto.

POBLACIÓN

A partir de 2011 la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional actualizó un nuevo plan de estudios en donde se incluyó la asignatura Bilingüismo y Multilingüismo, que tiene como propósito principal que el estudiante conozca y valore la diversidad lingüística en el mundo y analice las distintas políticas y planificaciones lingüísticas. La materia se cursa en el cuarto semestre de la Licenciatura, que se conforma por ocho semestres. He impartido la asignatura durante los años de 2012 a 2016 en semestres pares. Durante el desarrollo de estos cursos he elaborado notas y observaciones de campo en seis grupos de estudiantes pertenecientes a distintas generaciones. Estos grupos oscilan entre un promedio de 20 a 25 alumnos. Son diversos grupos que en diferentes generaciones suman un total de 60 jóvenes, cuyas edades oscilan entre 18 y 30 años, con un porcentaje mayor de mujeres, con diversas trayectorias de escolarización, en donde predominan las opciones educativas de menor demanda, provenientes de diversos estados de la república de pueblos y comunidades indígenas, un porcentaje menor radica en la Ciudad de México. Los dominios del español y la lengua indígena son diversos. Son hablantes de aproximadamente diez lenguas, que son las que tienen el mayor número de hablantes en México: náhuatl, tzeltal, tzotzil, zapoteco, mazahua, mixe, mixteco, ñahñu, chinanteco y tlapaneco, principalmente.

REFERENTES TEÓRICOS

Quienes estudian la identidad coinciden en afirmar que este tema ha sido importante recientemente para diferentes disciplinas (Giménez,

2005). Esto se debe en parte a los cambios globalizadores que han surgido en los últimos tiempos. Hoy más que en el pasado es urgente delimitarnos como pertenecientes a un grupo determinado.

Asimismo, distintos autores afirman que los sujetos construyen diferentes identidades a lo largo de sus vidas. En la medida en que se diversifican nuestras identidades podemos definirnos mejor a nosotros mismos, aunque a veces este proceso no está exento de conflictos. En este sentido la identidad es dinámica y compleja.

Un tercer precepto es el convencimiento de que definir la identidad de los grupos y de las personas es complejo debido a que las identidades sociales o individuales pueden ser peligrosas cuando se utilizan con fines políticos. Es posible que la identidad se use para defender posiciones fundamentalistas y radicales. Por eso hay que ser cuidadosos con nuestros estudios y afirmaciones.

Por último, no podemos perder de vista que la identidad individual no puede estudiarse si no es desde una perspectiva social. Para abordar la identidad individual tenemos que pensar en la identidad colectiva. Asimismo, podemos afirmar que la identidad es un proceso complejo multifacético y dinámico, que cambia a lo largo de la existencia de los individuos y de las sociedades. Con las anteriores premisas entendemos la identidad individual, de acuerdo con Gilberto Giménez (2005, p. 9), como “un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo”.

De acuerdo con esta definición y las anteriores premisas intentaremos establecer un primer acercamiento a la identidad lingüística de los estudiantes bilingües de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN desde el estudio de las actitudes que pueden estudiarse a partir de sus comportamientos en las aulas.

La identidad lingüística (el constructor abstracto) se manifiesta principalmente a través de las actitudes lingüísticas, las cuales, a su vez, están conformadas por tres factores:

- Cognitivos (lo que creemos y conocemos sobre nuestra manera de hablar).
- Afectivos(las acciones evaluativas de nosotros mismos hacia los demás).
- Conductuales (la postura o conducta que asumimos ante el objeto o sujeto sobre el cual se ha formado un juicio).

Desde esta perspectiva una de las primeras preguntas que surgen es ¿cómo estudiar la identidad lingüística?

Los tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, se manifiestan en un salón de clase donde hay multilingüismo y a partir de la observación de estos componentes es posible estudiar las identidades lingüísticas.

Para estudiar este fenómeno hay que reconocer que en la identidad hay un componente subjetivo que solo puede estudiarse al indagar en la subjetividad de las personas, lo que quiere decir que debemos ir más allá de lo que podemos observar en la conducta externa. Por ende, la lengua implica el autoconocimiento y la autovaloración así como el sentimiento de la pertenencia a un colectivo. Para comenzar a acceder a esta subjetividad trataremos de investigar la identidad con base en las actitudes de los estudiantes y sus autodefiniciones acerca de su bilingüismo. Fundamentalmente intentamos responder la siguiente interrogante: ¿Cómo se construye la identidad lingüística en el uso de las lenguas indígenas y el español en el ámbito académico?

Wertsch y Toma (1995) recomiendan estudiar la identidad cuando se construye en la vida real (discutiendo alrededor de un partido de futbol, por ejemplo). En este caso, aun cuando la escuela es un espacio formal, el uso de la lengua indígena y el español en el salón de clases proporciona una oportunidad única para estudiar la identidad lingüística. Por eso registré las actitudes de los alumnos cuando les pedí, como parte de un trabajo escolar, desarrollar una clase en lengua indígena.

Asimismo, un elemento útil para estudiar la identidad es la reflexión de los estudiantes acerca del uso que hacen de las lenguas en diferentes contextos sociales y con diferentes sujetos. Las reflexiones vertidas en este trabajo sobre las identidades lingüísticas se obtuvieron a través de los relatos de los estudiantes, quienes comentaron en el salón de clase los motivos de elección lingüística en cada circunstancia comunicativa a partir de preguntas que les permitieron realizar ejercicios de reflexión y autoevaluación.

Además de lo anterior, Mackey (1976, p. 46) menciona los siguientes factores como componentes que pueden ayudar a definir la identidad lingüística:

- Competencia lingüística
- Grado de fluidez
- Funciones que para él o ella cumplen la L1 y L2.
- Situaciones en las que las usa
- Capacidad para mantenerlas separadas y para pasar de una a otra
- Historia lingüística (cuándo y cómo usa la L1 y la L2)
- Actitudes lingüísticas

Con base en estos elementos, les pedí a los alumnos que reflexionaran y escribieran en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las reglas tácitas que regulan el uso de las lenguas en mi familia?
- ¿Cuáles son los criterios de elección de una u otra lengua en los contextos de mi comunidad?
- ¿En qué lengua pienso?
- ¿En qué lengua sueño despierto y dormido?

Algunos de los estudiantes respondieron estas preguntas, otros no. Pero sus trabajos resultan enriquecedores porque son sus historias de vida como sujetos bilingües. En ellas podemos ver que el

bilingüismo no es un fenómeno estático, sino dinámico. Las elecciones de uso de una lengua u otra están determinadas por los escenarios sociales en los cuales se ven obligados a actuar. Resalta también que, cuando los sujetos cambian de escenario social, modifican los usos y dominios de ambas lenguas. En las narraciones podemos ver que el español es un instrumento de supervivencia y por ello hay una necesidad apremiante de dominarlo pensando que es un elemento fundamental para poder acceder a una forma de vida mejor que la presente. No podemos explicar las relaciones entre el bilingüismo, la lengua y la identidad de los estudiantes sin señalar que en México, durante siglos, la política lingüística fue la homogenización. El discurso oficial estableció que una lengua determina una etnia. No obstante, vemos que hay etnias que, a pesar de hablar la misma lengua, no se identifican como pertenecientes a un mismo grupo. La idea de las lenguas como sistema único y uniforme que define la etnicidad no está presente en los estudiantes.

Los estudiantes son bilingües; hablan distintas variantes del español y diferentes variedades de diversas lenguas y a pesar de ello se sienten mexicanos y no tienen ningún conflicto en definirse como mexicanos. En este sentido, pensamos que las lenguas tienen bien delimitadas sus funciones y no parece haber conflicto lingüístico. Los estudiantes adjudican distintas funciones a cada lengua: el español, por ejemplo, lo usan para la escuela y los trámites de administración, mientras que la lengua indígena es para la comunicación con la familia y los amigos cercanos de la comunidad. Parecería que los hablantes tuviesen espacios perfectamente delimitados para los usos de sus dos lenguas sin conflicto.

Como sabemos, el lenguaje cumple no solo la función de comunicarnos sino también la de ubicarnos en nuestras relaciones con otros. El lenguaje crea y refleja la identidad social. Por lo anterior, no es posible separar el uso del lenguaje de la cultura, la sociedad y por tanto la identidad. Es una herramienta para agrupar a los demás y agruparnos. Cuando hablamos del lenguaje lo hacemos en un sentido amplio que abarca la lengua verbal y no verbal.

EXPOSICIONES DE LOS ESTUDIANTES EN EL SALÓN DE CLASE, LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y LA IDENTIDAD

Además de las reflexiones y discusiones en torno a las preguntas anteriores por parte de los estudiantes, los alumnos realizaron exposiciones en lengua indígena durante las cuales observe y registré algunos elementos de la identidad lingüística que menciona Mackey (1976), tales como la competencia lingüística, el grado de fluidez, la capacidad para mantenerlas separadas y para pasar de una a otra lengua y las actitudes lingüísticas.

De acuerdo con Wertsch y Toma (1995), una de las múltiples formas de estudiar la identidad es observar a los sujetos en su vida cotidiana y en los diversos espacios donde utilizan las lenguas. Un espacio es el salón de clase. Para poder estudiar las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la licenciatura y su relación con la identidad, abrimos un espacio para el uso de las lenguas en salones multilingües. Los estudiantes investigan la diversidad lingüística de otros países del mundo y preparan una exposición para sus compañeros. La investigación para la exposición es informativa y se proporcionó a los alumnos una guía de los aspectos por desarrollar, así como asesorías previas por parte del profesor. Algunos de los rubros por tratar son familias y lenguas que se hablan, distribución geográfica, usos y funciones de las lenguas, porcentajes de hablantes, porcentajes de monolingües en lenguas indígenas, porcentajes de bilingües, en fin varios datos relacionados con la situación sociolingüística de los países y las políticas lingüísticas de diversos países multilingües.

La exposición se presenta en su lengua materna, acompañada de un power point, para que los compañeros que no hablan la lengua en la que se expone puedan captar la información presentada. Esta estrategia cumple varios propósitos: usar la diversidad de lenguas que se hablan dentro del salón de clase, mostrar a los estudiantes una estrategia educativa en salones multilingües, escuchar a los compañeros en diversas lenguas, exponer en lengua indígena y finalmente observar y analizar las actitudes y las identidades

lingüísticas de los estudiantes. Lo anterior tiene el objetivo de vivir el multilingüismo en el cual no se trata solo de coexistencia de distintas lenguas en el salón de clase, sino con un espacio en donde se hablan y se escuchan todas las lenguas.

A continuación presento algunas reflexiones sobre esta experiencia con énfasis en las dificultades y los aciertos en el desarrollo de esta actividad. Pero antes de empezar el análisis es importante considerar que en el universo de los alumnos hay distintos dominios de la lengua, desde quienes son bilingües precoces, “equilibrados”, para usar la terminología actual, hasta monolingües en español, pasando por los diferentes tipos de bilingüismo que se han establecido desde la psicolingüística y la sociolingüística. Cabe destacar que definir el dominio del bilingüismo es complejo; aquí partimos de las autodefiniciones de los estudiantes en relación con su bilingüismo. También es importante mencionar que la formación de los estudiantes es diversa: desde bachilleres de distintos tipos de escuelas, hasta profesores con experiencia profesional. Esta última característica trae como consecuencia diferentes habilidades en la exposición y también distintos compromisos con su formación.

En general los estudiantes muestran una preferencia por exponer en español. Un estudiante dijo en una ocasión que, como la clase es en “bilingüe, voy a dar la clase en español”, aun cuando les he pedido que expongan en su lengua y que elaboren un *power point* en español para el resto de sus compañeros.

En el uso de las lenguas indígenas encontramos que muchos alumnos utilizan terminología del español para su exposición. No es fácil para ellos crear neologismos en su lengua para los conceptos teóricos de la materia, por ejemplo términos como diglosia. Pero también su trayectoria escolar fue exclusivamente en español.

Un fenómeno curioso en relación con el desarrollo de la lengua es que algunos estudiantes, son bilingües, pero no utilizan su lengua indígena para presentar una exposición. En la licenciatura cotidianamente exponen en español, aunque a veces parecen pensar y conceptualizar en la lengua indígena y al exponer en español

su discurso no es fluido. Pero ahora que la exposición fue en lengua indígena observe también que algunos estudiantes prepararon su exposición en español y después la presentaron en lengua indígena tratando de traducir la información. Mantienen la sintaxis del español aunque se expresen en lengua indígena. Ambas exposiciones deben ser analizadas con mayor profundidad para poder asesorar a los estudiantes en sus exposiciones públicas. Es muy difícil para los estudiantes distinguir entre los elementos lingüísticos de una u otra lengua. Las lenguas indígenas y el español han convivido durante siglos y hay elementos del español muy fuertes que las han permeado en sus lenguas en todos los niveles. Sin duda, lo anterior es un tema interesante para investigar.

Entre las ventajas que encontré al realizar esta actividad puedo mencionar las siguientes:

- Los alumnos tomaron mayor conciencia de que es diferente comunicarse en casa y en la universidad; me refiero a las distinciones que establecen algunos investigadores entre el lenguaje académico y el lenguaje coloquial, así como el uso de la lengua en contextos formales e informales.
- En relación con las actitudes lingüísticas, algunos alumnos, ante el uso de las lenguas indígenas como medio de instrucción, usaban expresiones verbales que podían ser interpretadas como un rechazo o una negación a usar la lengua indígena en el aula. Algunos se resistían a exponer argumentando lo siguiente “no me van a entender”, “es que no hablo bien”, “no le habíamos entendido así”.
- Es curioso porque meses después, en la evaluación del curso, les solicité que me respondieran un cuestionario, que se aplicó a 50 estudiantes. Con respecto al uso de las lenguas en el salón de clase se introdujeron dos preguntas:
 - › ¿Cómo te sentiste al utilizar tu lengua materna en la clase?
 - › ¿Cómo te sentiste al escuchar la exposición en otra lengua que no conoces?

La mayoría de las respuestas fueron positivas, lo cual de alguna manera contrasta con sus actitudes previas a la exposición. Esta aparente contradicción posiblemente puede explicarse si consideramos que la mayoría de su trayectoria escolar fue básicamente en español. Para muchos de ellos es la primera vez que en su instrucción formal se usa su lengua materna.

Encuentro una falta de coherencia entre el discurso y la conducta de los estudiantes. Por un lado durante la clase los alumnos hablan su lengua y están convencidos de que las lenguas indígenas son importantes, pero cuando les toca exponer en ellas observo resistencias. Lo anterior puedo compararlo con el discurso político que destaca la riqueza lingüística de México, pero que se acompaña de pocas acciones pedagógicas dirigidas a fortalecer y desarrollar la educación bilingüe de mantenimiento. De cualquier manera me parece prematuro hacer conjeturas con base en esto, pues es necesario profundizar al respecto. Hay una enorme gama de posibilidades de investigación.

IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

Como han señalado diversos estudiosos de las identidades (Wodak *et al.* 1999), “las identidades se forman y se negocian a través del discurso”. Al respecto, el conjunto de los estudiantes al desarrollar distintas actividades de aprendizaje durante el transcurso del curso de la LEI, tales como exponer un tema en su lengua indígena, reflexionar sobre los usos de las lenguas, expresar comentarios sobre los contenidos abordados, muestran actitudes diversas. Los componentes de las identidades lingüísticas se estudian en este trabajo a partir de algunos elementos que menciona Mackey (1976). De acuerdo con este autor, durante las exposiciones en lengua indígena se observa y se pregunta a los estudiantes ¿cómo se sintieron durante su exposición? También durante la exposición se observa el grado de fluidez en la lengua y la capacidad para mantenerlas

separadas y para pasar de una lengua a otra, así como las actitudes lingüísticas mediante el discurso. A partir de lo anterior encontramos que:

- a) Hay quienes no asocian su identidad a una lengua sino a otros elementos.
- b) Algunos tienen dos identidades lingüísticas que coexisten.

LA IDENTIDAD: LENGUA Y/O COMUNIDAD

Para algunos estudiantes el español es solo un instrumento necesario para la comunicación; hablarlo no implica dejar de pertenecer a su comunidad de origen. En el discurso oficial, en cambio, la pérdida de la lengua implica la pérdida de la identidad. Los censos aplican el criterio de la lengua para definir la pertenencia a un grupo indígena. Sin embargo, para los estudiantes, la lengua no es un actor decisivo a partir del cual definen su pertenencia. Los alumnos se sienten parte de un grupo a partir de otros elementos, como por ejemplo: su participación en las fiestas de la comunidad, los nombramientos en los sistemas de cargo, ciertas prácticas, como regresar a enterrar a sus muertos en la comunidad. La identidad se determina por su participación en diversas actividades sociales y no solo por hablar la lengua indígena. Por lo tanto, puedo afirmar que, en el caso de los estudiantes que al parecer asocian su identidad a una lengua indígena, no es propiamente a la lengua, sino que las identidades lingüísticas se asocian a la variante dialectal de la lengua que se habla en la comunidad de la que son originarios.

De esta manera, distintos grupos como los mazatecos, los mixtecos, los mixes, insisten en marcar fuertemente sus diferencias dialectales. La variante dialectal de su región es en estos casos el elemento para identificarse dentro de sus grupos. Cuando he preguntado a algunos estudiantes ¿qué lengua hablas?, responden con el nombre de la lengua y la región, por ejemplo: “mixteco de la montaña de Guerrero”, “mazateco de Villa de Flores”. La identidad

lingüística se construye a partir de sus lugares de origen más que con base en la lengua como sistema abstracto. Lo que construye su identidad es la variante dialectal de esa lengua y la región de la que provienen. Algunas conductas en las cuales se observan las actitudes de los estudiantes refuerzan esta idea, entre las que destacan:

- Frecuentes críticas a los libros de texto que no están escritos en su variante. Los rechazan y se niegan a utilizarlos.
- Juicios de valor que califican de inadecuadas las diferentes variantes dialectales.
- Afirmaciones categóricas que sostienen que con la variante que habla algún compañero no se pueden comunicar, aun cuando no han hecho el mínimo intento.
- El escaso avance que hay en materia de lectura y escritura, debido, tal vez, a este rechazo por las variantes dialectales que no son la propia, entre otras razones.

Aunque son necesarias mayores investigaciones, podemos pensar que una de las causas por las cuales los estudiantes se apegan a su variante dialectal y muestran escasa disposición para comunicarse con las variantes de sus compañeros es justamente porque a través de ella se construye la identidad comunal. En México, una de las mayores dificultades para el desarrollo de la escritura es la estandarización de las lenguas. Es muy difícil lograr acuerdos en la unificación de los alfabetos, pues hay lenguas que tienen hasta diez alfabetos distintos. Aunque no pueden soslayarse los problemas técnicos que dificultan la estandarización de las lenguas, los impedimentos para avanzar en alfabetos estandarizados no son exclusivamente técnicos sino también políticos e identitarios.

Para algunos estudiantes la pérdida de su lengua no significa la pérdida de identidad con respecto a su grupo de origen. Para corroborar lo anterior hemos visto que la identidad se reafirma en el salón de clases a través del paisanaje.

IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS QUE COEXISTEN

De acuerdo con Duszak (2002), un hablante no construye una única identidad lingüística.

Una constante más en los estudiantes es el hecho reiterativo de que sus padres no estaban interesados en transmitirles la lengua indígena aun cuando la hablaban y siempre se dirigieron a ellos en español, como puede observarse en el siguiente relato: “dentro de la casa con mis padres preferían hablar en español”. Es un hecho recurrente que los padres no hablen a sus hijos en la lengua indígena por distintas razones, una de las cuales es que consideran un retraso hablar la lengua indígena:

los más jóvenes ya no la hablan y no enseñan a sus hijos a hablarla, ya que dicen que la lengua es un retraso en el avance de la comunidad, nos dicen que con la lengua no se va a llegar a ningún lado (estudiante de la LEI)...

Una situación extrema de este rechazo se observa en la siguiente cita, cuando incluso se llega al extremo de prohibir a sus hijos hablar en lengua indígena: “la prohibición de mis padres en determinado momento de mi infancia, hicieron que no aprendiera el tzeltal como lengua materna” (estudiante de la LEI).

Entre los estudiantes hay también quienes consideran que su lengua materna es el español y que tienen un dominio muy limitado de la lengua indígena. Sin embargo interiorizan esta última como un conocimiento positivo: “mis relaciones afectivas con mi familia me hacen reír, alburear y entender los cuentos de mi abuela en chontal, en ese sentido el chontal toma un sentido más lúdico en mi vida” (estudiante de la LEI).

Para algunos el valor de la lengua indígena es grande aunque no la han llegado a dominar: “El español ha sido la lengua con la que me he comunicado mayoritariamente [...] me siento intimidada cuando intento hablar en náwatl con personas nawahablantes, por ello no me atrevo a hacerlo aunque siento mayor aprecio hacia el

náwatl” (estudiante de la LEI). Quien escribió este testimonio era hija de padres monolingües en español pero vivió en una comunidad indígena. Para otros, en cambio, las dos lenguas tienen el mismo valor de uso.

Los sentimientos de las personas hacia la lengua indígena los determina la historia individual pero también influyen los factores sociales. No podemos olvidar que en México durante siglos se responsabilizó a la lengua indígena del atraso de México. Se pensaba y se decía que los indios eran ignorantes y pobres por no hablar español. Se culpó erróneamente a la lengua y a la cultura del atraso social de las comunidades sin reconocer la pobreza en la cual estaban inmersos.

Hay diversos sentimientos hacia las lenguas dependiendo del grupo lingüístico del que se trate. Por ejemplo, los hablantes de mixe de ciertas regiones tienen mayor vitalidad que los hablantes de otras lenguas. Es importante destacar que muchos estudiantes son bilingües y que han aprendido a utilizar ambas lenguas en diversas circunstancias sociales y personales. Estudiar en qué momento las usan es motivo de investigación, pero para los fines de este trabajo puedo afirmar que los estudiantes utilizan las lenguas paralelamente. Incluso hay quienes al definir su lengua materna afirman tener ambas –la indígena y el español– como lenguas maternas porque las aprendieron al mismo tiempo, o porque a su madre le hablan en una lengua y a su padre en otra. Por ello se torna complejo determinar una lengua con la cual se identifique el estudiante. Asimismo, hay quien sostiene que domina ambas y que las utiliza de manera distinta en la ciudad y en la comunidad.

De acuerdo con Giménez, las diversas identidades de los estudiantes están cambiando constantemente, pues son distintas en diversas épocas de sus vidas y ellos se autodefinen de manera subjetiva, como podemos ver en el conjunto de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El estudio que aquí presentamos arroja información valiosa para estudiar las actitudes de los y las estudiantes de educación indígena, pero a partir de este no podemos establecer generalizaciones acerca de la identidad lingüística. Es necesario realizar pesquisas de mayor profundidad para establecer la identidad de los sujetos y de los colectivos, en este caso los estudiantes de educación indígena. Lo anterior requiere lapsos prolongados de seguimiento para observar cómo se ha ido modificando la identidad de los estudiantes. Sin embargo, las autodefiniciones de bilingüismo y los relatos de los estudiantes ofrecen una riqueza invaluable para estudiar la subjetividad de los estudiantes. A partir de la experiencia como docente de la Licenciatura en Educación Indígena podemos enunciar algunas premisas, sin olvidar que tanto la identidad como el bilingüismo son fenómenos complejos y dinámicos, por lo que es necesario explorar diversos ámbitos relacionados con la identidad. Hasta ahora hemos podido constatar una serie de respuestas y actitudes diversas hacia el bilingüismo y la identidad. Aunque no es posible generalizar este estudio, a partir de él podemos enunciar algunas premisas en relación con las actitudes y las identidades lingüísticas de los estudiantes.

De acuerdo con Giménez, las identidades están cambiando y se puede tener distintas a la vez. En los relatos de los estudiantes podemos percibir diversas situaciones en las cuales sucede de esta manera. Al hablar en español y en lengua indígena, los estudiantes se identifican como mixes pero también como mexicanos; en algunas ocasiones las personas bilingües crean su identidad a partir de esta circunstancia. En este caso coexisten ambas identidades.

Una premisa falsa en relación con la identidad es pensar que los alumnos crean su identidad a partir de una identificación de una lengua como sistema. No es así; la identidad de los estudiantes parece relacionarse con las variantes comunales de las que provienen.

Finalmente hay un grupo de estudiantes para quienes la lengua no es el elemento principal de la identidad sino el trabajo comunal, la participación con la colectividad.

Lo anterior es solo un primer acercamiento que abre nuevas interrogantes acerca de la identidad lingüística y el bilingüismo en los indígenas mexicanos. Requerimos mayor indagación al respecto para no realizar afirmaciones superficiales y estereotipadas.

En relación con el trabajo en clase, este tipo de exposiciones parece ser una estrategia válida para resolver la comunicación en las aulas multilingües y fomentar la interculturalidad y las diversas identidades dentro de la escuela. Pero se requiere formación en diversos ámbitos, por mencionar solo algunos: en lo lingüístico y en nuevas tecnologías, para que los estudiantes adquieran seguridad y sean capaces por ejemplo de crear neologismos acordes a la disciplina de educación indígena. Hay conceptos disciplinarios que no son fáciles de traducir del español a las lenguas indígenas, por lo que los alumnos suelen utilizar la terminología en español. Un taller para elaborar neologismos es una buena solución para resolver estos problemas.

El principal obstáculo al que se enfrentan los estudiantes cuando quieren exponer en su lengua es que nunca antes lo habían hecho en la escuela. Algunos se sienten inadecuados. Otros preparan su clase en español y en el momento de exponer comienzan a traducir a la lengua indígena, lo cual es muy complicado. Están habituados a pensar en español dentro del ámbito escolar y se sienten desconcertados cuando tienen que exponer en sus lenguas.

Finalmente es necesario mencionar que esta actividad nos permitió observar las actitudes lingüísticas de los alumnos ante el uso de diversas lenguas en el salón de clase, lo cual arrojó información interesante para estudiar las identidades lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena. Con lo expuesto anteriormente, coincidimos con Mackey cuando señala que para estudiar la identidad es necesario abordar múltiples factores, entre lo que destacan: la competencia lingüística, la fluidez, los usos y las

funciones de ambas lenguas, la capacidad para mantenerlas separadas y para pasar de una a otra en diversas situaciones, historias lingüísticas y por supuesto actitudes lingüísticas.

REFERENCIAS

- Canallis, H. Identidades etnolingüísticas en contextos multiculturales y multilingües. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019507> el 4 de octubre de 2013.
- Duszak, A. (2002). *Us and Others Social Identities Across Languages. Discourses and Cultures*, Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.
- Giménez, G. (s/f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado de perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf el 19 de septiembre de 2013.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Giménez, G. (1997 julio-diciembre). Materiales para una Teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18).
- Giménez, G. (2006). *Teoría y análisis de la cultura*. 2 vols. México, Conaculta e Instituto Coahuilense de Cultura (Colección Interacciones).
- Guitart, E. La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados. Recuperado de www.thesisde.org/t/la-construccion-de-identidades-en-una.../10004/ el 5 de noviembre de 2013.
- Mackey, W. (1976). *Bilingüisme et contact des languages*. París, Francia: Klincksieck.
- Siguán, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid, España: Alianza.
- Wertsch, J.V. y Toma, C. (1995). Discurso y aprendizaje en el aula: una aproximación sociocultural. En J. Gales, *El constructivismo en la educación*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wodak R. y Michael M. (comps.). (1999). *Métodos de análisis crítico del discurso*, España, Gedisa.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Graciela Herrera Labra es doctora en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México (UNAM), docente e investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), y profesora de asignatura en la UNAM. Su campo de especialización es la educación intercultural enfocada en los pueblos originarios. Ha publicado diversas colaboraciones en libros y revistas, y es autora del libro *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*. Cuenta con más de 40 años de experiencia en la práctica docente y ha participado en la licenciatura en Educación Indígena de la UPN desde su creación.

María Guadalupe Millán Dena es licenciada en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la UNAM. Tiene maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; es profesora investigadora en la UPN-Ajusco. Forma parte del Cuerpo Académico “Educación Intercultural Bilingüe”, cuyos integrantes constituyen el Colegio de profesores de la UPN, que participa en la formación de profesionales para la atención de la educación en el medio indígena en México, en la licenciatura en Educación Indígena, programa que se imparte en la misma universidad. Además, es docente de la Línea de Educación Ambiental de la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

Laura Elena Ayala Lara es maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, docente investigadora de la UPN y profesora adjunta del Colegio de Pedagogía de la UNAM. Desde hace 30 años colabora en la licenciatura de Educación Indígena de la UPN-Ajusco. Su campo de especialización son los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación intercultural y educación indígena. Su publicación más reciente es “Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena: entre recuerdos y evidencias”, texto incluido en el libro *La formación de profesionales de la educación indígena*.

Elena Cárdenas Pérez es licenciada en Pedagogía por la UNAM. Desde 1991 ha trabajado como profesora investigadora en la licenciatura en Educación Indígena de la UPN. También forma parte del Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe de dicha universidad, el cual tiene entre sus líneas de generación de conocimiento la educación bilingüe, sobre la cual la profesora ha llevado a cabo sus principales investigaciones. Ha publicado diversos artículos de investigación sobre diversos temas, tales como el bilingüismo de las lenguas indígenas y el español, la bilingüidad y las actitudes lingüísticas.

Lucina García García es maestra en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Desde hace varios años labora en la UPN-Ajusco. Es integrante del Cuerpo Académico Educación intercultural bilingüe, en donde se ha dedicado a trabajar lo concerniente a la educación de las poblaciones indígenas, entre cuyos temas destacan: lenguas indígenas/español, enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como L1 o L2, alfabetización bilingüe. Sobre estas líneas ha publicado diversos artículos y ha asesorado a estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena de la misma universidad para su titulación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Guillermo Torales Caballero *Subdirector de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada y formación*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*

Esta edición de *Retos y perspectivas de la educación indígena para la diversidad* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en octubre de 2020.