

II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad

Coordinador Miguel Ángel Rodríguez



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

COMITÉ ORGANIZADOR DEL FORO

Miguel Ángel Rodríguez
Coordinador general
Foro Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.

Sandra Aguilera Arriaga
Coordinadora académica
Contracorriente, A.C.

Aldegundo González (Coordinador Mesa 1)
Tosepan Titataniske, A.C.

Coral Morales (Coordinadora Mesa 2)
Tetsijtsilin, A.C.

INSTITUCIONES PARTICIPANTES:

Escuela Normal de las Huastecas
Escuela Normal Tlapa, Gro.
Escuela Normal Superior del estado de Puebla
Escuela Normal Regional de La Montaña, Gro.
Escuela Normal Huejutla, Hgo.
Escuela Normal de Tetela de Ocampo, Pue.
Observatorio Ciudadano de la Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Uruapan, Mich.
Universidad Pedagógica Nacional, Puebla
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
Universidad Pedagógica Nacional, Tepeaca
Universidad Pedagógica Nacional, Zacapoaxtla
Universidad Pedagógica Nacional, Tijuana, B.C.
Universidad Pedagógica Nacional, Atlixco
Universidad Pedagógica Nacional, Teziutlán
Universidad Pedagógica Nacional, Cuetzalan
SEP Puebla
Unimex
Universidad del Mar, Oaxaca
UAT, Tlaxcala
CMPIO, Oaxaca
Tatu'utsi Maxakwaxi, Jalisco
Universidad de América Latina, Puebla
BUAP, Puebla
UABC, Tijuana, B.C.
El Colegio de México
ESARE, Cuetzalan, Pue.
CUCSH Guadalajara
Bases Educativas, Jalisco

AMPAC, Distrito Federal
Unides, Tetela de Ocampo, Pue.
Programa Indígena, Sedesol
UPAEP, Puebla
Dirección General de Fomento a la Equidad
Centros de Maestros, Tepexi de Rodríguez, Pue.
Educación Indígena, Tetela de Ocampo, Pue.
Congreso Nacional Indígena de Educación
Intercultural, México
ATP DEI, Hueytamalco, Pue.
Cedipi, Puebla
CREFAL, Pátzcuaro, Mich.
Congreso Nacional de Educación, SNTE-
Distrito Federal
DIE-Cinvestav, México
Dirección de Educación Indígena Puebla popoloca
Educación y Cambio, Distrito Federal
MuralArts Program, Filadelfia
Programa de Atención Integral a Jóvenes
La Comuna, Distrito Federal
Casa de la Cultura, Teziutlán, Pue.
Comisión AT' Pueblos Indígenas, Puebla
UNAM
INEA, Distrito Federal
Fundación Ford, Distrito Federal
Cesder, Capolihitic, Zautla, Pue.
INEA-IEEA Puebla
UDLA-Puebla
Colegio de Bachilleres, Cuetzalan, Pue.

II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad

Miguel Ángel Rodríguez
Coordinador



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

COORDINACIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DEL RIESGO



INSTITUTO DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA Y INVESTIGACIÓN S.C.



FLAPE
Fondo Latinoamericano
de Políticas Educativas

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Observatorio
CIUDADANO DE LA
educación



Ayuda
en
Acción



Primera edición, 2006

Miguel Ángel Rodríguez

Coordinador general

Patricia Rubio Ornelas

Cuidado editorial

A. Moisés Arroyo Hernández

Diseño y formación tipográfica

Miguel Ángel Rodríguez

Miguel Ángel Andrade

Diseño y fotografía de portada (Tlálloc, Iglesia Santa María Tonantzintla, Puebla)

D. R. © Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Av. Insurgentes Sur 1685, piso 10

Col. Guadalupe Inn. C.P. 01020 México, D.F.

Tel. (55) 3003 6000, exts. 24822 y 24834

<http://eib.sep.gob.mx>

Correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE

Privada 4 Norte 2805-6

Col. Xanenetla. C.P. 72290 Puebla, Pue.

Tel. (52 222) 297 4370

www.flape-latino.org

Observatorio Ciudadano de la Educación

Río Mixcoac 6021

Col. Actipan del Valle. C.P. 03230 México, D.F.

www.observatorio.org

Contracorriente, A.C.

91 Poniente 1620-1

Col Granjas San Isidro. C.P. 72450 Puebla, Pue.

Tel. (52 222) 311 2494

Correo-e: cajanegra56@hotmail.com

Ayuda en Acción Internacional, A.C.

Calle La Luz 2

Col. Chapultepec. Cuernavaca, Mor.

Tel: (52 777) 322 6748

Correo-e: hgutierrezg@ayudaenaccion-mex.org

Tosepan Titataniske, A.C.

Juárez y Galeana s/n

Cuetzalan, Pue.

Tel: (52 233)331 095

Correo-e: eventos@tosepan.com

No está permitida la reproducción total ni parcial de esta obra salvo de breves extractos a efectos de reseña, sin la autorización previa y por escrito de los coeditores. El contenido de los artículos de esta obra es responsabilidad de sus autores.

ISBN 970-814-173-9

Impreso y hecho en México

EDUCACION PUBLICA

Índice

Presentación 7

CONFERENCIAS MAGISTRALES

De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción
y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina
Raúl Fornet-Betancourt 11

Una mirada al nacimiento de la educación intercultural bilingüe
Miguel Ángel Rodríguez 23

MESA 1: ORGANIZACIONES CIVILES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Interculturalidad en la formación de líderes campesinas e indígenas
Susana Mejía Flores 39

MESA 2: DISCRIMINACIÓN, RACISMO Y EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Reflexiones en torno a la relación entre oralidad e interculturalidad
Ernesto Rodríguez Moncada 49

Desgranar café, desgranar la vida
Martha Josefina Franco García 61

MESA 3: POLÍTICAS, LENGUAJES Y AUTORÍA EN LA ESCUELA

Facultad de Pedagogía: universo de multiculturalidad
*Verónica Ortiz Méndez, Dalia Rodríguez Pérez
y Víctor Manuel Pérez Román* 71

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

MESA 4: EQUIDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hacia una política de revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas de Chile

José Calfuqueo Nahuelpán

83

Seminario: enseñanza del español como segunda lengua:

El aprendizaje del español como segunda lengua en el nivel de alfabetización con población indígena (fase oral)

Víctor Fabián Ruiz Rosales y Margarita Urrutia Coste

91

Presentación

La posibilidad de tejer relaciones de respeto y estabilidad entre autoridades educativas y organismos de la sociedad civil comprometidos con el propósito de alentar un intercambio fructífero de ideas y ventajas comparativas o complementarias enfocadas a fomentar la equidad y la calidad del proceso educativo es, hasta el momento, más una fórmula política que una política latente y latiendo. Por ello, para nosotros resulta un acto celebratorio coeditar por segunda ocasión, con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las Memorias del Foro Latinoamericano de Educación Intercultural de Cuetzalan, en que participan múltiples y plurales esfuerzos organizativos de la sociedad civil mexicana.

La idea que motivó este Foro fue pensar juntos los caminos para invertir las degradantes asimetrías económicas y sociales que prevalecen entre amplias franjas de la población latinoamericana, con la intención declarada de erradicar el peso asfixiante de los peores resultados educativos que padecen. Pensar, por ejemplo, en la formación de docentes que atienden población indígena, afrodescendiente, desplazados por la violencia paramilitar y niños que son jornaleros migrantes junto a sus padres.

En el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) convocamos a compartir las experiencias, saberes y capacidades de los organismos de la sociedad civil (OSC) de Latinoamérica que, a través de un esfuerzo sostenido y sistemático, propician el desarrollo y la promoción de nuevas realidades educativas comprometidas con la equidad y el derecho a una educación pública de calidad para todas las niñas y los niños de México. Quiénes somos y qué responsabilidad social nos corresponde en la transformación de las políticas educativas del sistema, en la gestión escolar y en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Las preguntas abren un abanico de respuestas posibles. Nosotros hablamos de las urgentes.

¿Quiénes somos?, ¿cómo y por qué medios participamos en la defensa de la educación pública de calidad?, ¿qué marco normativo institucional y legislativo priva o posibilita nuestra presencia y nuestras acciones en la educación?, ¿qué formas de organización política y de sobrevivencia económica resultan, al mismo tiempo, más humanas y eficientes para frenar las brutales desigualdades educativas que padece la infancia latinoamericana: desplazamiento de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes? Con este libro los invitamos a compartir sus experiencias de participación social en la educación y la intervención de las OSC en la gestión escolar o en la diversa propuesta pedagógica para mejorar los aprendizajes. La idea es hacer visibles, a los ojos de las autoridades educativas, las enormes potencialidades peda-

gógicas y organizativas que las OSC generan desde los múltiples y diversos contextos socioculturales de que estamos constituidos. Hablamos de organizaciones sociales que actúan como seres de pensamiento y piensan como seres de acción.

Se trata de impulsar juntos, OSC, profesores, autoridades educativas y sindicales, legisladores e investigadores de la educación, reformas técnicas y legislativas que conviertan la letra constitucional en normas vinculantes de carácter judicial que garanticen el ejercicio de los derechos sociales y las libertades fundamentales de la infancia mexicana. Sabemos que los actuales mecanismos institucionales de distribución social de las oportunidades educativas, por acción o por omisión, funcionan alimentando y fortaleciendo caudalosos procesos de exclusión social. Pero entre todos los grupos sociales –algo que debe ser puesto sobre la mesa–, las infancias indígenas y afrodescendientes del subhemisferio son las más gravemente amenazadas en su derecho a una educación pública de calidad. ¿Cuántos niños y niñas de lenguas indígenas y no indígenas se quedan sin escuela anualmente?, ¿cuántos desertan de las aulas por causa del trabajo temprano?, ¿cuántas escuelas primarias y telesecundarias multigrado atienden la matrícula de las regiones más pobres de la región?, ¿cuáles son las tasas de rezago educativo y analfabetismo entre los estudiantes indígenas?

Los invitamos a compartir con nosotros sus conocimientos y experiencias con la idea de construir espacios y procesos educativos que favorezcan, promuevan y fortalezcan las condiciones de igualdad inicial y las condiciones de igualdad de tratamiento para todas las niñas y niños de México y América Latina.

Así como en el primer Foro de OCE-FLAPE, reiteramos aquí nuestra aspiración a fortalecer la comunicación de experiencias relacionadas con el ejercicio pleno, en pie de igualdad, de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, lo mismo que el establecimiento de garantías jurídicas que protejan los derechos fundamentales de los niños migrantes y desplazados. El Foro desea convertirse en un terreno dialógico que contribuya, desde diversos miradores, a crear las condiciones de una ética efectiva de pluralismo cultural en México y América Latina: hijos de la tierra y ciudadanos del mundo.

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas de México (FLAPE)
Coordinación nacional

Conferencias magistrales



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina

RAÚL FORNET-BETANCOURT

LA FILOSOFÍA, ¿ES IMPORTANTE TODAVÍA?

Puede resultar un tanto extraño o sorprendente, y quizás incluso desconcertante, una conferencia que, como su mismo título anuncia, se propone argumentar en favor de la vigencia del significado de la reflexión filosófica –particularmente en su orientación intercultural– para afrontar los desafíos educativos que se plantean en las sociedades latinoamericanas de hoy, comience tratando una pregunta cuyo problema parece apuntar a una situación crítica de la filosofía en nuestro tiempo que contradice o, cuando menos, cuestiona la afirmación central que quiere defender con su argumentación.

Pues se pensará, y con razón, que si nos proponemos hablar de la importancia de la filosofía intercultural para una nueva educación en América Latina y en el mundo contemporáneo en general, es porque de hecho estamos convencidos de que la filosofía sigue teniendo importancia para la existencia humana o, dicho con más rigor, para discernir la calidad de la existencia que queremos protagonizar, así como para aprender a intervenir en el curso de la historia en el mundo histórico que constituye la situación contextual mayor de nuestras existencias. Pero, precisamente si estamos convencidos de ello, ¿por qué entonces empezar con una pregunta que parece quitarle fundamento al propio discurso al sugerir que nos encontramos en una época para la cual la filosofía ha dejado de ser un referente teórico-práctico con significación? Vista desde ese convencimiento nuestro pareciera, por tanto, que la pregunta de si la filosofía es importante todavía no pudiese tener más sentido que el de una función retórica en el desarrollo de nuestra argumentación. Mas no es así.

La pregunta no es meramente retórica. Es cierto que para nosotros su respuesta no es una cuestión abierta: sabemos, y reconocemos, que buena parte de la filosofía producida hoy en las instituciones acreditadas para ello se ha alejado de la vida de la gente y da vueltas sobre sí misma,¹ convirtiéndose en algo de lo que se puede pres-

¹ Raúl Fonet-Betancourt, *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Descleé de

cindir, con excepción acaso de alguna exigencia curricular. No obstante, mantenemos que la filosofía aún es importante y que, por eso, esta pregunta no es una figura retórica en nuestro discurso.

Comenzar con esta pregunta nos permite contrastar nuestro convencimiento y respuesta con un proceso de desarrollo sociopolítico cuya dinámica de expansión global resta realmente importancia a la filosofía en cuanto a que, en el mejor de los casos, la deja en lugar fijo y acomodado en su sistema de funcionamiento. De tal suerte, comenzar por esta pregunta nos abre la posibilidad –y tal es la razón por la que comenzamos con ella– de preguntar, a la vez, si esa supuesta pérdida de importancia de la filosofía tiene su explicación sólo en la filosofía misma en tanto que ésta, por ocuparse de sí misma, ha olvidado la realidad humana y se ha bloqueado para estar a la altura de los tiempos, o si tiene también su razón en los intereses propios de un modelo de civilización y desarrollo humano que ve en la filosofía una fuerza de resistencia y de innovación alternativa que debe ser neutralizada o marginada.

Por lo expuesto a propósito de la filosofía de las instituciones oficiales, se comprende que, para nosotros, la respuesta a las razones de la supuesta pérdida de relevancia de la filosofía en nuestros días debe considerar ambos aspectos. En el marco de esta ponencia no podemos detenernos en el análisis detallado de esas dos posibles explicaciones. De hecho, el proyecto de rehacer y redimensionar la reflexión filosófica desde un horizonte intercultural es un intento concreto de reaccionar ante las consecuencias que se desprenden del análisis de las dos explicaciones de la supuesta pérdida de importancia de la filosofía.²

Brouwer, 2001(Serie Palimpesto, Derechos Humanos y Desarrollo, núm. 11), y *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Aachen, Mainz, 2004.

² Para una visión de conjunto de la labor que se realiza en este campo remitimos a la documentación de los siguientes encuentros: Raúl Fornet-Betancourt (ed.), “Kulturen der Philosophie”, ponencia en el I Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Concordia Reihe Monographien, t. 19, Aachen 1996; “Unterwegs zur interkulturellen Philosophie”, ponencia en el II Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, en *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, t. 4, Frankfurt, 1998; “Kulturen zwischen Tradition und Innovation. Stehen wir am Ende der traditionellen Kulturen?”, ponencia en el III Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, en *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, t. 11, Frankfurt, 2001; “Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización”, ponencia en el IV Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Bilbao, 2003; “Interculturality, Gender and Education. Interkulturalität, Gender und Bildung. Interculturalidad, Género y Educación. Interculturalité, Genre et Éducation”, ponencia en el V Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, en *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, t. 19, Frankfurt, 2004; “Dominanz der Kulturen und Interkulturalität. Dominance of Cultures and Interculturality. El dominio de las culturas y la interculturalidad. Hégémonie culturelle et interculturelité”, ponencia en el VI Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, en *Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, t. 23, Frankfurt, 2006 (en prensa).

Teniendo en cuenta los límites de esta conferencia, y dando además por aceptado remitir a los esfuerzos ya realizados por el movimiento de la filosofía intercultural, se nos permitirá pues que resaltemos ahora únicamente el segundo de los aspectos mencionados, reteniendo lo siguiente.

Comenzamos nuestra argumentación preguntando si la filosofía es importante todavía porque, de cara a defender su relevancia para afrontar los desafíos de una educación alternativa, nos parece fundamental subrayar sobre todo que afirmamos la relevancia de la filosofía como resultado de un análisis de la crítica ideológica que nos hace ver precisamente que, además de las ya reconocidas razones que son responsabilidad de la filosofía misma, su pérdida de importancia, supuesta o real, proviene de que nos movemos en el contexto mayor de un proceso social y científico-tecnológico que tiene un fuerte interés específico en declarar que la filosofía es un saber obsoleto, en difamarla como una sabiduría inútil o como un residuo de cultura anticuada sin relevancia alguna en el plano social ni en el ámbito personal humano, argumentando que el saber de la filosofía ya no es necesario para el manejo en y de las sociedades modernas, ni tampoco para la formación de los seres humanos que requiere el buen funcionamiento de dicho tipo de sociedades.

Para decirlo claramente: en el contexto de lo que se ha denominado “el asalto al poder mundial”³ por la expansión totalitaria de las políticas financieras, económicas, militares, culturales, etc., para globalizar el espíritu neoliberal y su mundo constatamos, por parte del proyecto civilizatorio hegemónico y su consiguiente modelo de desarrollo social, un claro interés ideológico en expulsar la filosofía de la realidad de nuestros mundos, si es que ésta, resignándose y claudicando ante la fuerza de las cosas, no acepta su domesticación y se retira al lugar previsto para ella.

En ese mundo programado como globalización del neoliberalismo la filosofía, en efecto, no tiene un lugar propio. Su tarea parece superflua y pierde importancia. Pero reparemos en el hecho de que no es el mundo ni la humanidad ni nuestra época como tales los que manifiestan esa supuesta pérdida de importancia de la filosofía, sino más bien el proyecto de mundo y de humanidad que hoy afirma su hegemonía. Es la defensa y consolidación de la hegemonía de dicho proyecto las que propagan que la filosofía es irrelevante. Por eso hablábamos de un interés ideológico.

Mas, ¿de dónde viene este interés ideológico por domesticar o, en su defecto, marginar la filosofía? Tratemos de apuntar una respuesta breve.

El interés ideológico del sistema hegemónico por silenciar la filosofía encuentra su explicación, por una parte, en el tipo antropológico que necesita promover la

³ Franz J. Hinkelammert, *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del Imperio*, San José, DEI, 2003.

globalización del neoliberalismo como garantía elemental de su predominio; un tipo antropológico que agudiza la inversión efectuada por la modernidad europea capitalista en la manera como el ser humano entiende sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza, con sus semejantes, o la trascendencia, al cortar todo nexo con la comunidad y la tradición que de hecho lo sostienen, y proyectarse como un centro indeterminado de acelerada eficacia en función de la globalización de sus posibilidades de apropiación.⁴

Y por otra parte se debe también a la inversión cosmológica que, como complemento de la antropológica, conlleva el proyecto civilizatorio hegemónico al que nos referimos. Se trata, en síntesis, de la sustitución de la idea del mundo como un cosmos que puede sentirse universal porque refleja el equilibrio de los elementos diversos que lo componen, es decir, de la idea del mundo como armonía de diversidades, por la idea de un mundo global donde el crecimiento de lo global es directamente proporcional a la pérdida de diversidad y de armonía, o, si se prefiere, al aumento de la monotonía del único ritmo que se admite para marcar el compás de la historia de la humanidad, a saber, el de la cosmovisión neoliberal.

Ahora bien, la defensa de ambos supuestos como pilares necesarios para la realización del mundo y de la humanidad que quiere el neoliberalismo, implica precisamente que el sistema hegemónico tenga que declarar obsoleto el saber que trasmite la filosofía. ¿Por qué? Porque la filosofía, a pesar de las complicidades de que es culpable a lo largo de toda su historia y de haber desempeñado, en particular, un papel nada despreciable en la justificación teórica de la ideología del eurocentrismo, ha sabido conservar y transmitir en muchas historias paralelas su carácter de sabiduría subversiva que nos recuerda siempre que no hay que hacer las paces con la constelación dada de lo real, porque lo que es real pudo haber sido de otra manera. Y es que la filosofía narra y alienta a la vez la memoria de la búsqueda de la verdad y la justicia en los seres humanos y en los pueblos.

Es sabiduría memorial de esa memoria que nos impulsa a no contentarnos con el llamado *estado de cosas* porque sabe que es racional esperar lo mejor para la humanidad, y lo sabe precisamente porque tiene memoria de los muchos caminos por los que la humanidad ha buscado y busca alcanzar la real humanización de cada ser humano.

Como sabiduría memorial de caminos subversivos la filosofía recuerda, pues,

⁴ Véase sobre las consecuencias antropológicas de la globalización, el análisis y la bibliografía de los capítulos X (“La globalización como universalización de políticas neoliberales: Apuntes para una crítica filosófica”) y XI (“Para una crítica a la crítica del sujeto en los años 60-70s”) de nuestro libro *Transformación intercultural de la filosofía...*, op. cit., pp. 309-348 y 349-370, respectivamente.

frente a un sistema hegemónico que fragmenta a los seres humanos y reduce su subjetividad a un punto egoísta, que lo primero es la relación y que el principio *comunidad* es insuperable e insustituible. Pero por eso mismo la filosofía no olvida que el ser humano necesita contextualidad y vecindad, referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad, es decir, para no extraviarse por el camino o quedar suspendido en el aire como un fantasma.

Con esta memoria antropológica la filosofía contradice el tipo de ser humano que el sistema hegemónico necesita promover como condición para su funcionamiento. Nada tiene de extraño, por tanto, que se predique la irrelevancia de la filosofía y que se pretenda dar por demostrado lo obsoleto de su memoria. Tendencia esta que se ve reforzada en su interés ideológico porque la memoria de la filosofía contradice igualmente el curso de la inversión cosmológica que conlleva la globalización del proyecto neoliberal. La filosofía recuerda, en efecto, que el mundo no puede ser reducido a un mercado mundial sometido a la dictadura del ritmo único que marca la aceleración de la ganancia de dinero, porque es memoria cosmológica de una humanidad plural que habita el mundo en muchas casas, y memoria que cultiva además la conciencia de la sabiduría de que las casas en que habitamos el mundo, seas éstas una cultura, una religión, una epistemología o una ética, son precisamente eso, moradas en el mundo, y no *la casa del mundo*, y que nos proporcionan una óptica para ver el universo y empezar a caminar por sus dimensiones.

De esta forma, como decíamos, la filosofía también contradice la uniformidad, la monología y la monotonía de un mundo global en el que su globalidad es la trampa de la expansión desmedida de una sola de las posibilidades humanas de habitar el mundo.

En resumen: vista desde el proyecto antropológico y cosmológico que subyace en las políticas neoliberales para hacer un mundo a su medida, la filosofía representa en *ese* tiempo y lugar ocupados por el espíritu del neoliberalismo una sabiduría *intempestiva*, una sabiduría que está literalmente fuera de tiempo y lugar.⁵ Con razón, entonces, el saber que ocupa hoy por su globalización los tiempos y lugares de la humanidad tiene que decretar la irrelevancia de la filosofía. Pero precisamente en el carácter intempestivo que tiene su memoria para el mundo y la humanidad que programa el sistema capitalista occidental con su actual hegemonía, radica la vigencia de la filosofía en tanto que memoria subversiva que no se acomoda, que no baila al ritmo de la música de moda sino que más bien interfiere e interrumpe el compás im-

⁵ Usamos aquí el adjetivo *intempestivo* inspirados en el empleo que le dieron filósofos como Nietzsche y Heidegger. Véase Friedrich Nietzsche, “Consideraciones intempestivas”, en *Obras completas*, t. I, Madrid, Alianza, 1962; y Martin Heidegger, *Einführung in die Metaphysik*, Tubinga, Niemeyer, 1953, pp. 6 y ss.

puesto al mantener vivo precisamente el recuerdo de la diversidad y la esperanza de vivir en un mundo pluriverso que armoniza tiempos y espacios diferentes sin tener que someterlos a un ritmo único.

Sobre el trasfondo de estas reflexiones tratemos ahora de concretar la importancia intempestiva de la filosofía mostrando cómo, especialmente la corriente que se caracteriza por su orientación intercultural, es una filosofía que *importa* hoy, que nos *conviene*, y ello no para estar a la altura del tiempo acelerado que impone el orden hegemónico, sino precisamente para recuperar y reactivar la memoria subversiva de los tiempos no sometidos a la cronología occidental⁶ y que nos recuerdan, por consiguiente, proyectos alternativos de humanización del ser humano y de universalización de nuestros tiempos y mundos contextuales. Pero la explicación de esta *importancia* de la filosofía intercultural es el asunto que queremos tratar en nuestro segundo punto. Pasemos a él.

SÍ, LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL TIENE IMPORTANCIA PARA LO QUE TODAVÍA PODEMOS SER Y HACER EN EL MUNDO DE HOY

Por el objetivo que nos propusimos en este apartado —que se anuncia en el propio título—, se comprende que nos limitaremos a esbozar la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. Ésa es, en concreto, la aportación que deseamos proponer. Y por las reflexiones avanzadas en el punto anterior se ve, además, que enmarcamos esa aportación en el contexto del proyecto antropológico y cosmológico que implica, a nuestro juicio, la globalización del neoliberalismo. Esto significa que el foco de nuestra explicación de la importancia de la filosofía intercultural para una nueva educación en América Latina se concentrará en el intento por aclarar las posibilidades subversivas que abre la reflexión intercultural en vistas al desarrollo de prácticas educativas antropológica y cosmológicamente alternativas. O sea, dicho en breve, buscamos perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal.

Este enfoque supone, evidentemente, una fuerte limitación del discurso que se podría desarrollar sobre el tema que nos ocupa. Somos conscientes de ello, pero pensamos que tocamos un ámbito fundamental para toda política educativa alternativa en nuestra actualidad: el campo antropológico-cosmológico, pues, en el fondo, lo que de-

⁶ Jean-Paul Sartre, “La temporalité chez Faulkner”, en *Situations, I*, París, Gallimard, 1947, pp. 65 y ss.

cide sobre el carácter y la calidad de la realidad que cada día hacemos real o que ayudamos a continuar en su realidad, es la respuesta que damos a la pregunta por la calidad del tipo humano que queremos ser y por la configuración del mundo en que deseamos habitar.

En el marco del enfoque escogido cabe señalar que la importancia de la filosofía intercultural para un proceso educativo al servicio no de la globalización, pero sí de la universalización real de los seres humanos se expresaría, en un primer momento, en el reclamo por recuperar la diversidad temporal de la humanidad y de reactivar su memoria como eje central de procesos de formación personal y de aprendizaje local.

Para comprender el alcance de este primer aspecto conviene tener en cuenta lo siguiente. En la óptica pluralista de la filosofía intercultural la diversidad cultural no representa un residuo que espera su eliminación ni un monumento para la simple contemplación.⁷ Su afirmación de la diversidad cultural de la humanidad es, por el contrario, reconocimiento de una memoria que confirma su vigencia en la historicidad corporal de la gente y en los contextos de la vida cotidiana de los pueblos. Así, educar desde esa memoria significa activar tanto los diferentes tiempos biográficos que van marcando la vida de las personas como los ritmos que generan los mundos locales en sus prácticas por compartir la vida.

De aquí que este primer momento se concrete en una pedagogía que combate el analfabetismo biográfico, tanto a nivel personal como comunitario. Se trata, pues, de enseñar que la vida de la gente y de los pueblos tiene sus propios tiempos y que hay que aprender a leer sus biografías, con sus tradiciones y saberes, desde su propia historia. Es, en otras palabras, educación para la recuperación del calendario; para poder fijar los recuerdos que dan fecha a nuestras diferencias; eso es, marcar los momentos memorables que dan sentido a lo que somos y que nos orientan en lo que hacemos.

En este sentido la filosofía intercultural opone a la cronología del calendario global la diversidad temporal de la historicidad concreta de la vida personal que tiene su tiempo, y de la memoria comunitaria que sólo conoce el ritmo del recuerdo.

Educar para recuperar la autonomía en el uso del tiempo requiere, como complemento indispensable, la recuperación del espacio. Por eso, en un segundo momento, la filosofía intercultural propone que una educación para la capacitación de los seres humanos a ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales. La lucha contra el analfabetismo biográfico, que incapacita para generar un tiempo con ritmo propio, debe complementarse con una pedagogía contra el analfabetismo contextual que es olvido de los saberes situados que se generan precisa-

⁷ Sobre la diferencia entre *residuo* y *monumento* véase Jean-Paul Sartre, “Villes d’Amérique”, en *Situations III*, Paris, Gallimard, 1949, pp. 93 y ss.

mente como la manera de saber vivir y convivir en un espacio o lugar determinado. La interculturalidad insiste, en consecuencia, en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad, recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad.

Hagamos un alto para intercalar la observación de que estos dos momentos que hemos señalado hasta ahora para mostrar la importancia de la filosofía intercultural en este ámbito, no son en realidad nada nuevo. Recordemos, por ejemplo, que ya José Martí a finales del siglo XIX había insistido en la necesidad de reajustar la educación en América Latina a partir de los tiempos de sus pueblos y de las necesidades contextuales de su realidad específica. Así reclamaba como hilo conductor de la enseñanza para América Latina:

El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país ... La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.⁸

Y, como se ve por el final de la cita de José Martí, esa pedagogía de la recuperación de la propia historia y de la propia contextualidad nada tiene que ver con el fomento de nacionalismos provincianos o de regionalismos desintegradores que condenarían a la humanidad a vivir en islotes supuestamente autosuficientes, pues su finalidad es la de capacitar para la comunicación y el intercambio. Al otro no se le ofrece lo banal ni lo global, que ya lo tiene, sino lo memorable; la memoria de lo que nos ha hecho diferentes y que por eso es precisamente memorable, es decir, como testimonio y documento de la diversidad. El intercambio de esas memorias es lo que enriquece y hace universales, pero la condición de posibilidad para ese intercambio es precisamente la memoria. Sigamos.

Sobre la base de los dos aspectos anteriores la filosofía intercultural propone una tercera pista para la renovación de las políticas educativas en América Latina, a

⁸ José Martí, "Nuestra América", en *Obras completas*, t. 6, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1975, p. 18.

saber, desquiciar los programas educativos actuales en tanto que éstos tengan su quicio en los intereses económicos, sociales, políticos, culturales o científicos del sistema hegemónico y contribuyan, por consiguiente, a consolidar la arrogancia y la soberbia del proyecto civilizatorio hegemónico. En este sentido, desquiciar la educación dominante quiere decir buscar otros centros de gravitación para los procesos educativos que se ofrecen, ajustándolos a la diversidad cultural y a la pluralidad de perspectivas que ésta conlleva.

La educación, tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea un servicio en favor del equilibrio de los saberes. La educación misma debe convertirse en crisol de diversidad, ser gestora de pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro. Esto supone, sin embargo, que se desarrollen políticas educativas que no expandan una epistemología sino que narren las biografías de las diversas epistemologías que explican lo que la humanidad sabe y cómo lo sabe, de manera que en el proceso de educación se aprenda también la contingencia e inseguridad de nuestros mundos epistémicos, y no sólo las supuestas certezas duras de los saberes duros.

Promover en la educación una formación epistemológicamente pluralista es, además, importante porque sin una verdadera integración del diálogo entre diversas epistemologías en los programas educativos no hay base sólida para el replanteamiento del ideal del conocimiento. Mas éste sería ya un cuarto aspecto en el que se muestra la importancia intempestiva de la filosofía intercultural para los procesos educativos en la sociedad actual. Lo explicamos brevemente.

Apostando por el equilibrio epistemológico en el mundo como condición indispensable para que la diversidad cultural pueda encarnarse en los procesos cognitivos y de innovación que deciden, en el fondo, sobre la manera como se hace realidad y se planea la configuración futura del mundo, la filosofía intercultural considera necesario discutir, con la participación de todas las tradiciones cognitivas de la humanidad, la cuestión que en la memoria de la humanidad se conoce con el nombre de *ideal del conocimiento*, a saber, no sólo del para qué realmente queremos saber lo que sabemos o se trasmite como lo que hay que saber hoy, sino también de la prioridad en la transmisión del saber que a la humanidad le importa conocer. Esta cuestión debe ser, por tanto, renegociada interculturalmente, y creemos que los programas educativos son el medio adecuado para hacerlo a condición, naturalmente, de que busquen su referencia en la diversidad de las cosmovisiones del género humano y no en el proyecto civilizatorio hegemónico. De esta forma, los programas educativos serían el espacio donde se efectúa el diálogo con muchos saberes y se aprende a sopesar el lugar que

les corresponde en nuestras vidas y en el mundo que queremos habitar. Con esto, dicho sea de paso, contradice la interculturalidad el aserto tradicional que afirma: “el saber no ocupa lugar”. El saber sí ocupa lugar, y requiere además tiempo. Tenerlo presente es de importancia decisiva interculturalmente porque el caso hoy es que en los programas educativos, sobre todo a nivel de formación profesional o de las carreras universitarias, *no hay lugar* para los saberes alternativos, contextuales o de tradiciones orales. Y es que la educación hegemónica capacita para un tipo de profesional que no tiene tiempo para esos saberes porque en definitiva se capacita para un mundo que no tiene lugar para los mismos y que los arrincona en los museos regionales. El saber occidental dominante, es decir, sobre todo el que se produce a la sombra de la *empresa* y de la lógica del capital,⁹ ocupa los tiempos y los lugares fundamentales de los programas educativos actuales porque tiene tomado el mundo. Por eso la interculturalidad contradice la ideología del aserto de que “el saber no ocupa lugar”, y reivindica el tiempo y el lugar que le corresponde a cada tradición de saber, tanto en la vida de las personas como en los mundos sociales donde viven.

Hay que reclamar, por consiguiente, que los saberes tengan sus tiempos y lugares reales en el mundo. Éste es un requisito necesario para el diálogo simétrico de las epistemologías y para que los programas educativos, en concreto, puedan ser espacios de participación donde se discierne interculturalmente qué es lo que *debemos* saber y transmitir para la universalización humanizadora de cada ser humano.

Proponer que en la educación los programas se hagan cargo del replanteamiento de la cuestión del ideal del conocimiento es, sin duda, denunciar las políticas educativas que propagan una “educación embudo” que filtra y estrecha el horizonte de producción y transmisión del saber. Sin embargo, la interculturalidad no se opone únicamente a esa “educación embudo” que, confundiendo la globalización de conocimientos o los valores seleccionados con el lento proceso de la universalización participativa, se ha convertido en uno de los pilares básicos de la creciente exclusión social y epistemológica que caracteriza al mundo contemporáneo. Como consecuencia, la interculturalidad se opone también a la expansión de una cultura científica de y para expertos. La desautorización cognitiva de la humanidad y sus culturas es interculturalmente intolerable porque no se concilia con el reconocimiento de la diversidad cultural. De aquí que, en un quinto momento, se nos muestre la importancia de la filosofía intercultural para una renovación de las políticas educativas en la contribu-

⁹ Eske Bockelmann, *Im Takt des Geldes. Zur Genese modernen Denkens*, Springer, Zu Klampen, 2004; Gernot Böhme, *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt, Suhrkamp, 1993; Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2001; Michael North, *Das Geld und seine Geschichte: vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Munich, Beck, 1994, y Edgar Zibel, *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft*, Frankfurt, 1976.

ción que hace a la fundamentación de la reivindicación de la *autoridad* contextual y cultural en los procesos de conocimiento de la gente y sus prácticas comunitarias, es decir, la reivindicación de la *democratización* y de la *comunitarización* del saber y sus dinámicas de producción y transmisión. Evidentemente este aspecto implica la pluralización de la forma como se organiza la educación, o sea, una reforma de las instituciones y de los criterios de acreditación que haga justicia a la diversidad cultural de la humanidad.¹⁰

Por último, mencionemos un sexto paso que ayuda a ver la pertinencia de integrar la perspectiva de la filosofía intercultural en la educación de hoy. Nos referimos a que por su opción en favor de saberes contextuales que se complementen y nos impulsen a visiones cada vez más universales, la filosofía intercultural ofrece un apoyo importante para una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y de los lugares de la Tierra, que carga con la pesadez de lo contextual y que, lejos de desrealizar lo real o de sustituir su *experiencia* por el espectáculo mediático, se articula como un medio para realizar realidades, lo que quiere decir que es educación que contribuye al crecimiento real de la realidad; o sea, a la universalización por la capacitación para participar con el *otro* en y de su real diferencia.

NOTA FINAL

Se habrá notado que en nuestra argumentación por mostrar o ilustrar la importancia de la filosofía intercultural en nuestro mundo de hoy hemos recurrido a momentos que podrían parecer arcaicos. Y se habrá notado bien si es así, pues hemos querido subrayar que la actualidad intempestiva de la filosofía viene precisamente de que es una sabiduría *obligada* (consciente de la relación) por la memoria de lo originario, de aquello que, como la lucha por la justicia y la igualdad o por la *vida buena* para todos y todas, no debe caer en el olvido en ningún tiempo y lugar, si es que no queremos extraviar el camino.

¹⁰ Véase sobre este punto nuestras propuestas en *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta, 2004.

Una mirada al nacimiento de la educación intercultural bilingüe

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP)

En el despunte del sexenio foxista (enero 22 de 2001) nació la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), por acuerdo del Ejecutivo federal, que tiene como propósito “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena”. Dicha Coordinación fue el pasaporte para que la educación incorporara a sus contenidos, en todos los niveles educativos, una cauda de valores xenofílicos que consideran la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país como suelo fértil para la fecundidad creativa. Hablamos de la creación de un organismo responsable de pensar y convertir en política educativa el espíritu de la *otredad*; es decir, se trata de sembrar en los niños y jóvenes de todo el sistema educativo, la comprensión de y el acercamiento sensible y cognitivo con las otras culturas que viven, cada una con su propio centro, en territorio nacional. Se trata de la educación intercultural para todos; borrar la geografía del desprecio y la discriminación.

Tres son los objetivos que pueden encontrarse, a grandes rasgos, en los documentos de su fundación y/o en el Plan Nacional de Educación 2001-2006:

- a) mejorar la calidad de la educación básica destinada a poblaciones indígenas con la finalidad de elevar los aprendizajes y competencias de sus infantes;
- b) promover la educación intercultural bilingüe (EIB) para que los estudiantes mantengan el dominio oral y escrito de la lengua de procedencia en todos los niveles educativos y, quizá lo más difícil,
- c) hacer que los niños conozcan y valoren su propia cultura respetando las otras culturas del país.

Así pues, el interés es por trascender la mera descripción de país pluricultural (muchas culturas) al significado de formar a todos los niños y jóvenes incorporados al sistema educativo nacional (SEN) en el aprecio por el pluralismo democrático, es decir, en una cultura a contracorriente del discriminador espíritu nacional.

ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las cifras de la *Estadística inicial y básica de educación indígena* para el ciclo escolar 2004-2005 informan que fueron atendidos 1 289 210 estudiantes indígenas, de los cuales 67% cursan la educación primaria. En el Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla y Yucatán el sistema educativo atiende a 60% de niños y jóvenes que hablan: náhuatl (22.1%), mixteco (9.6%), tseltal (8.2%), tsotsil (6.7%), zapoteco (4.5%), hñähñu (4.2%) y maya (4.1%); el resto de los estados atiende a 504 712 estudiantes que hablan las 55 lenguas indígenas restantes.

El escenario sobre el que actúa la EIB concentra todos los resabios de la miseria económica. Estimaciones recientes sobre la base del ENIGH (2002) informan que la pobreza incluye a 89.7% de la población indígena, pero la extrema pobreza se ensaña con 68.5% de ellos; en contraparte, sólo 14.9% de la población no indígena vive en esas deficientes condiciones. En cuanto a la población indígena que vive en las grandes ciudades, 75% recibe hasta 2.3 salarios mínimos mensuales, mientras que en las áreas rurales 75% de la población indígena sobrevive apenas con 1.3 salarios mínimos mensuales. Según la carpeta informativa del Consejo Nacional de Población (Conapo, 2004), de los 22.3 millones de hogares del país, 2.6 millones pertenecen a grupos indígenas con un promedio de cinco personas por familia –aunque los modelos reproductivos de los que residen en la ciudad disminuyen ese promedio drásticamente–. Por otra parte, 20% de la población indígena habita en las grandes ciudades, entre las que destacan la zona metropolitana del Distrito Federal con 910 000, Mérida con 294 000, zona metropolitana de Puebla con 154 000, Cancún con 128 000 y Oaxaca con 105 000 indígenas. En esa tesitura viven y mueren –más esto último– 62 lenguas alimentadas por más de 12.7 millones de seres humanos.

La alta marginación y dispersión geográfica y poblacional de estos últimos grupos étnicos constituye un grave obstáculo para el cumplimiento constitucional de garantizar las mismas oportunidades educativas para todos los mexicanos, en especial la del respeto a sus derechos lingüísticos. La *Estadística inicial y básica de educación indígena* también informa que de los 62 grupos etnolingüísticos que existen en México, 54 cuentan con los servicios de educación inicial, preescolar y primaria indígena en 25 entidades federativas.

En educación inicial se atiende a 44 lenguas indígenas, en preescolar a 46, y en educación primaria a 51. Sin embargo, en el ciclo 2004-2005 se observa la atención de una lengua más, por cada grado de educación básica, respecto del ciclo anterior, lo que significa un avance si consideramos las advertencias de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que subrayan las dificultades de reproducción cultural que experimentan más de treinta grupos indígenas que viven en comunidades dispersas o en territorios de difícil acceso.

Como resultado de la discriminación a la que diariamente son expuestos sus integrantes en casi todas las instituciones del país, se observa la pérdida o el abandono de las lenguas maternas. Lo hacen, dice la Comisión, porque "... para la sociedad no indígena pertenecer a un grupo indígena es equivalente a ser sucio, ignorante, pobre, flojo, rebelde e invasor, entre otros muchos epítetos, por lo que el migrante prefiere esconder su condición, aun cuando se coloque en una situación ambigua entre la aceptación de la sociedad mestiza y su orgullo de pertenecer a algún pueblo indígena". No es raro, entonces, que haya lenguas que apenas registren un docente o un centro escolar para atender sus últimas voces.

Matrícula de educación inicial y básica por lengua indígena

Lengua indígena	Centros				Alumnos				Docentes			
	Prees- Inicial	Pri- colar	Pri- maria	Total	Prees- Inicial	Pri- colar	Pri- maria	Total	Prees- Inicial	Pri- colar	Pri- maria	Total
Pápago		1	1	1			14	14			1	1
Ocuilteco		1	1	2		40	30	70		1	1	2
Cakchiquel	1	1	4	6	18	21	148	187	1	1	6	8
Kumiai			1	1			24	24			2	2
Pai-pai	2		1	3	23		39	62	2		3	5
Cochimi	1	2	2	5	14	21	60	95	1	2	5	8
Cluj			3	3			185	185			7	7
Cucapá		2		2		88		88		7		7
Chocho	4		5	9	103		207	310	4		13	17
Motozintleco		1	2	3		27	236	263		1	8	9

Fuente: Subdirección de Planeación y Sistemas de Información-Dirección General de Educación Indígena. Ciclo escolar 2003-2004. En Ensenada viven los hablantes de cochimi, kumiai, pai pai y kiliwa. El kiliwa no registra alumnos inscritos, docentes o centro escolar.

PRIMERA ENCUESTA NACIONAL SOBRE DISCRIMINACIÓN 2005

En la encuesta realizada por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (mayo de 2005) existe suficiente información como para darnos cuenta de que nuestra tradición patrimonial, que mira caminar la ficción jurídica por una vía y la necia realidad por otra, está más vigente que nunca. La democracia, tan sacralizada, no puede existir en un país donde 34% de los entrevistados expresa, por ejemplo, que para que los indígenas salgan de la pobreza "lo único que tienen que hacer ... es no comportarse como indígena", o donde 43% opina que "los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales". Y menos cuando un doloroso 40% de mexicanos estarían dispuestos a organizarse

para impedir que un grupo de indígenas se estableciera cerca de su casa. Es un cuadro social cuyas tintas, en la medida que representan la negación ontológica de más de 12% de la población mexicana, son demasiado densas y oscuras. Es la imagen del ninguneo y el desprecio por los *otros*.

En estas condiciones nuestra convicción sostiene que cada lengua particular es una expresión única del mundo de vida; esto es, son creencias, mitos y tradiciones culturales que necesitamos conservar y enriquecer. Creemos que cada vez que una lengua se apaga se diluyen, con ella, experiencias de comunicación y procesos cognitivos irreversibles. Este juicio concuerda con el *Atlas de las lenguas en peligro en el mundo* (UNESCO, 1992), donde se observa el proceso de erosión cultural propiciado por la hegemonía lingüística en detrimento del plurilingüismo.

Desde luego esa pérdida, en las posibilidades de comunicación humana, no es el resultado de la inferioridad o superioridad de los lenguajes, sino el natural destino de la inequidad cultural, económica y política que por siglos exterminó a sus hablantes. Miguel León-Portilla afirma que “cuando una lengua muere, parte del mundo nombrable desaparece, y eso es terrible”. Así pues, de acuerdo con el historiador emérito, el cuadro anterior no merece un adjetivo distinto, es terrible que 10 de estas lenguas –algunos calculan hasta 20– se encuentren en la antecámara de la nada.

RESULTADOS DE LA CGEIB

En ese contexto histórico resultaría un despropósito técnico y moral fijar la mirada en el valor de la eficacia a la hora de juzgar los resultados de una política de nuevo cuño y con las desventajas históricas comparativas antes expuestas. Menos aún si se considera la drástica reducción presupuestal que sufrió, a lo largo del sexenio, la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe: en el periodo 2003-2004 ejerció poco más de 60 millones de pesos, pero al año siguiente (2004-2005) le rasuraron 37% hasta dejarla con tan sólo 38.4 millones de pesos. Si consideramos el estancamiento y, en algunos niveles, reducción del gasto educativo para este último año 2005-2006 es posible proyectar, en el mejor de los casos, una cifra similar a la ejercida durante el año anterior. En este renglón los recursos económicos del sexenio de Vicente Fox destinados a la educación presentan, como en otros niveles y modalidades, un comportamiento recesivo.

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Una de las metas reconocidas en el PNE fue la de “incorporar, en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria. Incorporar, para 2005, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación secundaria, en sus diversas modalidades”. Esta meta se transformó en su concepción inicial, pues en lugar de integrar contenidos curriculares hoy se habla del enfoque intercultural con los aportes de las comunidades indígenas y la consulta a la sociedad en general. De igual manera la CGEIB decidió incorporar en 2004 “el enfoque de la educación intercultural a la propuesta curricular general de la Reforma Integral de la Educación Secundaria”.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

En la educación preescolar la CGEIB colaboró en la Reforma Curricular de Preescolar 2004-2006. Los nuevos programas de estudios ya incluyen contenidos transversales vinculados con el aprendizaje y la valoración de la pluralidad etnolingüística del país, cuyo propósito es abatir las asimetrías lingüísticas, culturales y sociales.

EDUCACIÓN PRIMARIA

En lo que respecta a la educación primaria, se sabe que la interculturalización del currículo, de manera transversal, ya funciona en los programas de primero a cuarto grados. Uno de los aspectos más sobresalientes son las modificaciones sugeridas a los libros de texto, que se complementan con el manejo de fichas didácticas tanto para alumnos como para docentes de educación primaria. En ese tenor es necesario destacar el diseño de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena de las lenguas naua, hñähñu, zapoteca, mixteca, maya, cho'l, tseltal y tsotsil (2004) que se desarrolla en comunidades con 30% o más población indígena, y el *Fichero de actividades para la educación intercultural*.

Los talleres dirigidos a directores y profesores de educación básica que trabajan en las entidades que concentran la mayor cantidad de población indígena se han desarrollado en: Yucatán, Distrito Federal, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí y Puebla. Sobresale el estado de Oaxaca, donde participan cerca de 250 escuelas primarias generales que incluyen el enfoque intercultural en su enseñanza.

El enfoque de la EIB también alcanzó al programa *Enciclopedia*, de manera que los programas de cuarto y quinto grado ya incorporaron el respeto a la diversidad cultural y lingüística en sus programas. Parte sustancial del impulso al enfoque intercultural tiene como sustento la capacitación a directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias generales, debido a que es imposible olvidar que 30% de los niños indígenas asisten a escuelas no indígenas. En el Distrito Federal, por ejemplo, donde mejor fue recibido el programa, 800 escuelas incorporaron el enfoque intercultural bilingüe, y seis estados de la República participan activamente en talleres permanentes para comprender la perspectiva de la educación intercultural.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

La CGEIB propuso al equipo de la Reforma Integral a la Educación Secundaria el enfoque para la interculturalidad en todas las asignaturas y se ha cumplido la meta de manera puntual. Ahora falta saber si el equipo interinstitucional lo incorpora a la propuesta curricular final de la RIES, y en qué medida la perspectiva fortalece la educación intercultural. Durante el ciclo escolar 2004-2005 se diseñó la asignatura de Lengua y Cultura Indígena de la región para las secundarias que funcionan en comunidades con 30% o más de hablantes de lengua indígena en ocho lenguas. La meta es que para este ciclo escolar 2005-2006 comience a pilotarse con el propósito de que los tres grados de la educación secundaria integren esa asignatura; por lo pronto, ya está funcionando en las siguientes lenguas: náhuatl, hñähñu, mixteco, zapoteco, tsotsil, tseltal y ch'ol. Por ejemplo, para Geografía se elaboraron guías pedagógicas cuyos contenidos fueron locales y relevantes para las culturas indígenas.

Por último, es necesario conocer que con financiamiento del Banco Mundial, durante 2005 se realizó un estudio tendiente a conocer si la política de EIB aplicada en las escuelas de población indígena contribuía a mejorar los rendimientos en los exámenes de Español y Matemáticas. La investigación relaciona los resultados con las pruebas nacionales de sexto grado del INEE en 2004. El estudio se desarrolló en 15 escuelas de Campeche y Yucatán divididas de acuerdo con la lengua materna de docentes y alumnos, en cinco grupos que arrojaron, en las condiciones de arranque del programa, las cifras de la decepción: la implementación de las políticas de EIB no garantizan mejores rendimientos de los niños en Matemáticas y Español. Es un resultado casi natural si se considera que este programa, al igual que el PEC, requiere de un proceso de maduración que pasa por la reforma de la gestión institucional y el clima escolar antes de que se puedan modificar las prácticas pedagógicas y, con ellas, los resultados en los aprendizajes de los estudiantes. En su defensa es posible argumentar

que los objetivos del enfoque intercultural están más dirigidos a modificar pautas y hábitos culturales y valorales en los profesores y estudiantes que a desarrollar competencias matemáticas o habilidades de lectoescritura. Más aún, quizás el INEE esté considerando elaborar pruebas de lectura y escritura en las lenguas maternas de los estudiantes evaluados.

Estrategias pedagógicas y organizativas de la educación intercultural bilingüe

Otra de las metas fundamentales es impulsar estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en 40% de las escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas. Sabemos, por un estudio de la propia CGEIB, que hay 1 900 escuelas generales con esas características y, para 2006, la meta del PNEE de integrar la educación intercultural en mil de esas escuelas será alcanzada sin dificultad, ya que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal y de las siete entidades suman ya 890 escuelas generales funcionando con el enfoque intercultural hasta el ciclo escolar 2004-2005.

Adicionalmente se editaron materiales videográficos y bibliográficos sobre las etnias del país y sus respectivas guías didácticas y monografías; estos y el libro *Explorando nuestros materiales de enseñanza para la educación intercultural en la educación primaria* son materiales que fundamentan los principios filosóficos del programa y contribuyen en la capacitación de directivos, jefes de sector, supervisores y apoyos técnicos pedagógicos. Esta publicación contiene una variedad de actividades que proporcionan herramientas teóricas y metodológicas a los docentes de educación primaria, con base en los materiales a su alcance, para que incorporen el enfoque intercultural en las actividades que realizan a diario. De igual manera, las mismas buscan ser fuente de inspiración para que ellos, a su vez, diseñen e implementen nuevas propuestas didácticas con el fin de consolidar una educación de calidad con enfoque intercultural para todos.

La CGEIB ha editado, hasta ahora, tarjetas de aprendizaje dirigidas a niños y niñas indígenas de primaria de los pueblos ch'ol, tseltal y tsoltzil, un cuaderno de trabajo dirigido principalmente a agentes educativos y promotores sociales que trabajan con jornaleros agrícolas. Asimismo publicó la serie *Ventana a mi comunidad*, compuesta por videos protagonizados por niñas y niños indígenas, cuadernillos culturales y fichas de recreación y trabajo complementarias que constituyen una propuesta pedagógica tendiente a fortalecer la enseñanza de la interculturalidad en la educación básica. Desde junio de 2005 circulan los primeros cinco volúmenes con 15 videos y 73 capítulos o historias breves de los siguientes grupos: lacandones, otomíes, mazahuas,

ch'oles, mayos, tepehuanos, purépechas, chontales, mixes, chocholtecos, zapotecos del valle, chinantecos, izcatecos, tlaxcaltecas de Bustamante y triquis.

Actualmente se encuentran en posproducción 12 videos más en las lenguas de los siguientes grupos: totonacos, nahuas de Guerrero, mazatecos, tlaxcaltecas de Tlaxcala, tsotsiles, tojolabales, nahuas de Morelos, zoques, tseltales, tarahumaras, tének y nahuas de Milpa Alta (octubre de 2005). En la CGEIB los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas se convierten, pese a contar con un presupuesto siempre a la baja, en materiales didácticos en lenguas maternas. Ese material se elaboró para apoyar diversos procesos de formación continua de maestros en servicio y en el marco del Programa de Fomento a la Atención Intercultural a Niños y Jóvenes en Escuelas Generales con participación importante de estudiantes indígenas. Cerca de 30 000 alumnos de 97 escuelas de preescolar y primaria conocieron las nuevas estrategias hasta el ciclo escolar 2004-2005 en el Distrito Federal. Se editaron materiales videográficos sobre los pueblos indígenas lacandón, mazahua, otomí y cho'l, con sus respectivas guías didácticas y monografías. Se reprodujeron 1 000 ejemplares del DVD con los videos de los cuatro pueblos, así como otro millar de cada uno de los cuadernillos y monografías que acompañan al DVD. Durante el ciclo escolar 2004-2005 dio comienzo el Programa de Educación Intercultural para Escuelas Primarias Generales en siete estados: Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La meta fue diseñar y contar con 20 experiencias innovadoras evaluadas en EIB para el fin del sexenio. Hasta el ciclo escolar 2004-2005 se habían evaluado y sistematizado 22 experiencias de innovaciones educativas, de las cuales 20 ya se publicaron. Nos referimos al diseño y ejecución de proyectos innovadores tendientes a mejorar la calidad y la relevancia cultural y lingüística de la educación básica indígena. Las experiencias educativas abarcan educación preescolar, primarias generales, secundarias, telesecundarias, bachilleratos integrales comunitarios y universidades interculturales.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La meta fue diseñar un curso de actualización sobre educación intercultural y valores para docentes de primaria en 2002, para inicial y preescolar en 2003, y para 2004 un curso similar en la secundaria. La CGEIB diseñó, hasta el ciclo escolar 2004-2005,

seis cursos generales con validez para carrera magisterial que fueron presentados en las 32 entidades de la República a los decisores de las políticas educativas, directores y equipos técnico-pedagógicos responsables de los cursos de actualización en educación inicial, preescolar general e indígena, primaria general e indígena, secundaria y telesecundaria. Los cursos son: “La atención de la diversidad en educación inicial”, “Educar en y para la diversidad en educación preescolar”, “La función directiva en la educación para la diversidad”, “La importancia de los equipos técnicos pedagógicos en la educación para la diversidad” (primaria), “La interculturalidad para mejorar y transformar la práctica docente” (secundaria y telesecundaria). Los mismos cursos serán ofertados para el ciclo 2005-2006.

En este renglón sobresale el impulso que la CGEIB dio a la reforma del programa de Licenciatura en Educación Primaria de 1997. El propósito declarado es que los profesores se formen, desde el inicio de su carrera, en el enfoque que privilegia el respeto por la diversidad etnocultural y lingüística del caleidoscopio que es México, razón por la que los planes y programas de estudio fueron revisados y reformados, y con la finalidad de articular saberes, conocimientos y valores que fortalecieran el valor de la tolerancia y el respeto a las culturas distintas y distantes, se incorporaron transversalmente contenidos con el enfoque intercultural. Esto condujo a la creación de programas de estudio, textos y materiales didácticos en lenguas indígenas. Desde 2004 el nuevo programa funciona en ocho estados de la República; ahora se pretende que en 2006 cuando menos 25 000 profesores se capaciten en el enfoque de la educación intercultural independientemente de los que lo hacen en la carrera magisterial.

Las nuevas asignaturas que las normalistas cursaran son Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza, y Aprendizaje I y II. Asimismo, en el ciclo 2003-2004 se diseñó un diplomado en EIB para docentes de primarias indígenas.

FOMENTAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LOS MIGRANTES (FOMEIM)

Una meta relevante de la CGEIB fue la integración de “un modelo de educación básica para la población infantil migrante, mediante el cual se brindarán servicios de educación primaria, en 2006, a todos los niños y niñas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes”. Aunque se observan movimientos importantes en esa dirección resulta excesivo convocar y satisfacer, en el corto plazo, al “todos” que pretende el PNE 2001-2006, por lo que quedará como reto para el próximo sexenio. En lo que respecta a los convenios intersectoriales, la CGEIB participó en el diseño del proyecto Fomentar y Mejo-

rar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM). Dicho proyecto es un esfuerzo conjunto para alumbrar un fenómeno social reciente que pone en entredicho el Estado de Derecho, o por lo menos en lo que respecta a un derecho social fundamental: el derecho a la educación ya que, como es sabido, miles de jornaleros mexicanos se desplazan en rutas laborales que van en dirección sur-norte. La geografía que dibujan estos trashumantes son el rostro de una tierra que expulsa a sus hijos a cualquier parte, lejos del hambre. Sus hijos cada vez más frecuentemente viajan con ellos. ¿Qué puede hacer la escuela en esos sombríos escenarios?

El FOMEIM es un proyecto compartido con Conafe, DGEI, Sedesol, INEA, la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP) y UAM. La idea primera es identificar las necesidades educativas más apremiantes de niños y niñas campesinos migrantes; luego establecer criterios comunes en lo relativo a la oferta de servicios educativos de primaria, y, por último, homogeneizar los parámetros de registro, acreditación y evaluación de los niños migrantes. El proyecto funciona en cuatro campamentos de Sinaloa, dos coordinados por Conafe y dos por PRONIM. Aquí se debe enfatizar la existencia de otro programa impulsado por la CGEIB: “La enseñanza del español como segunda lengua”, impartido a equipos técnicos del proyecto FOMEIM y la coordinación del proyecto para el mejoramiento de la educación intercultural para jornaleros agrícolas migrantes que funciona en cuatro instituciones de seis estados de la República. Junto al proyecto nacieron materiales didácticos sobre interculturalidad, juego y enseñanza del español para docentes y directivos que laboran con los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes.

Como parte de las acciones del FOMEIM se publicó el libro *Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo* (2005), dirigido a la comprensión de los valores fundamentales para la interculturalidad: diálogo horizontal, inclusión, con verdades en movimiento e intercambio, diversidades fecundas en las lenguas, las cosmovisiones y las artes, es decir, un puente de palabras para el diálogo sin iracundias. El proyecto trata de atender prioritariamente a los habitantes de regiones de origen, tránsito y destino de los trabajadores agrícolas migrantes, así como mejorar la capacitación de los agentes educativos que trabajan directamente con los hijos de los campesinos nómadas. Un punto de partida obligado fue la elaboración de diagnósticos estatales de demanda de servicios educativos y caracterización de la oferta educativa para jornaleros agrícolas migrantes. Hasta ahora se conocen los de Oaxaca, Nayarit, Sinaloa, Baja California, San Luis Potosí, Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo y Michoacán. Los estados de Sinaloa, Baja California, San Luis Potosí, Veracruz, Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo y Michoacán fueron dotados de equipos de cómputo, y en coordinación con el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la Sedesol, se equiparon ludotecas en los estados de Nayarit, Oaxaca y Veracruz.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La meta central en este nivel es, según el PNE 2001-2006, “lograr que una proporción mayor al 50% de las instituciones de educación media superior públicas ubicadas en municipios indígenas hayan establecido programas con enfoque intercultural”. Cabe subrayar que esta meta no habrá de cumplirse, y que la propia CGEIB la redujo, con base en las circunstancias reales del ciclo 2004-2005, hasta en 15% de las preparatorias del país que laboran en comunidades indígenas.

La CGEIB propuso un “Modelo de bachillerato para contextos indígenas” y la creación de un Consejo Nacional de Educación Media Intercultural orientado a “la identificación de demandas y necesidades para la creación de bachilleratos interculturales en contextos indígenas”. Al mismo tiempo se diseñó un “Instrumento de diagnóstico sobre las habilidades genéricas de comunicación verbal oral y escrita”. La reforma curricular del bachillerato impulsada desde la Dirección General de Bachillerato de la SEP conoció la propuesta de la CGEIB para interculturalizar las asignaturas de Taller de lectura y redacción II, Biología I, Estructura socioeconómica de México, Literatura II, Ecología y medio ambiente, y Filosofía.

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se realizó la propuesta “Hacia un proyecto de interculturalidad en el nivel medio superior del IPN”, cuyo propósito es el desarrollo de “estrategias de formación docente, difusión y propuestas curriculares para impulsar el enfoque intercultural como línea transversal en el nuevo modelo académico del nivel medio del IPN”. El objetivo es que los 16 planteles del IPN incorporen el enfoque intercultural a sus programas de estudio. La CGEIB trabaja muy de cerca también con los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) en la ciudad de Oaxaca para el fortalecimiento de su modelo intercultural. Así, un reto de la Coordinación y de la SEMS para abatir el rezago será, en el futuro inmediato, conocer claramente el número de alumnos indígenas inscritos en las preparatorias del país, porque hasta la fecha es un dato nebuloso.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La meta que original de la CGEIB en el PNE era lograr 10 iniciativas de creación de instituciones de educación superior (IES) académicamente sustentadas para 2006. Esa meta se ha modificado hacia la baja y ahora se habla de la posibilidad de contar con ocho de estas universidades. Es necesario decir que las iniciativas de creación de las IES se desarrollan con diferentes ritmos debido a que generalmente dependen de

tiempos e intereses políticos e –igualmente importante– con la mayor o menor sensibilidad de los gobiernos de los estados donde vive la mayor parte de la población indígena. Esbozamos aquí la situación imperante.

(1) La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, aprobada en 2003, inició actividades con tres carreras en 2004 y atiende a estudiantes mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas y nahuas. Su matrícula fue de 256 alumnos para el ciclo 2004-2005 y, con apoyo del PRONABES, cuenta con 80 becarios; por su parte, el Consejo Estatal para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de México (CEDIPIEM) becó a otros 35 estudiantes. Periódicamente se evalúan su misión y objetivos.

La Universidad Intercultural de Chiapas (2), localizada en San Cristóbal de las Casas, también es una realidad. La universidad incorporará a estudiantes de 13 pueblos hablantes de las siete lenguas de mayor presencia en la entidad: tsotsil, tseltal, cho'l, mame, zoque, tojolabal y kanjobal. Otra unidad intercultural que ya funciona en cuatro regiones del estado de Veracruz es el proyecto nacido en la Universidad Veracruzana que atiende a indígenas de lengua nahua, huasteca y totonaca (3).

(4) La Universidad Intercultural de Tabasco (UIT), cuyo convenio de creación ya se firmó, se ubicará en Oxolotán, municipio de Macuspana, Tabasco. Comenzará actividades con las licenciaturas en Desarrollo Rural y en Desarrollo Cultural y Turístico; atenderá, prioritariamente, a jóvenes de las comunidades cho'l y chontal, y se espera que empiece a funcionar durante el ciclo escolar 2005-2006.

La Universidad Intercultural de Puebla (5) firmó ya el convenio de creación y se prevé su puesta en marcha a inicios de 2006; ésta atenderá a pueblos de origen fundamentalmente nahua, totonaco y mixteco.

El Centro de Estudios Ayuuk (6), que pretende convertirse en la Universidad Indígena Ayuuk, ubicada en Santa María Alotepec, Oaxaca, comenzó sus funciones como centro de investigación y se prevé su conversión en universidad intercultural antes de que concluya el presente sexenio. Hasta aquí los proyectos más avanzados.

En diferentes momentos del proceso de creación de las universidades interculturales se encuentran la Universidad de Quintana Roo-Unidad Académica Intercultural (7). La unidad académica intercultural probablemente nacerá en el ayuntamiento de Felipe Carrillo Puerto. Ya se realizó, desde luego, el estudio de factibilidad que atendería, fundamentalmente, a estudiantes de pueblos mayas.

Con diferentes avatares políticos se planeó la creación de la Universidad Intercultural de La Montaña de Guerrero (8). Aunque el proyecto ha sido apoyado por 16 presidentes municipales de la región, no se ha firmado su convenio de creación. La población atendida será de origen nahua, tlapaneca y amuzgo.

La Universidad Indígena de Michoacán (9), que se prevé atienda a estudiantes de

lengua purépecha y con probable ubicación en Pátzcuaro, apenas es un proyecto en estudio.

Por su parte, la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (10), creada en el año 2000, actualmente se encuentra sometida a un proceso de evaluación por parte de expertos en antropología y educación intercultural para obtener el reconocimiento del gobierno federal como universidad intercultural.

La Universidad de la Sierra Tarahumara (11), con ubicación probable en Guachochi, se encuentra en fase inicial de planeación.

La Universidad Autónoma Indígena de México (12), por su parte, fue fundada en mayo de 1999 en Mochichahui, municipio de El Fuerte, Sinaloa. Su matrícula asciende a unos dos mil estudiantes y se encuentra, como la anterior, en proceso de evaluación para obtener el reconocimiento del gobierno federal como universidad intercultural.

Las preguntas en torno a las IES surgidas del *Observatorio Ciudadano de la Educación*—que aquí retomamos—aparecieron en el “Comunicado 122” y son las siguientes: ¿cómo y dónde se contrata el profesorado?, ¿cuál es su organización académica?, ¿cuál será su fuente de financiamiento?, ¿cómo se integran a las universidades públicas del país?

FINAL CON INTERROGANTES

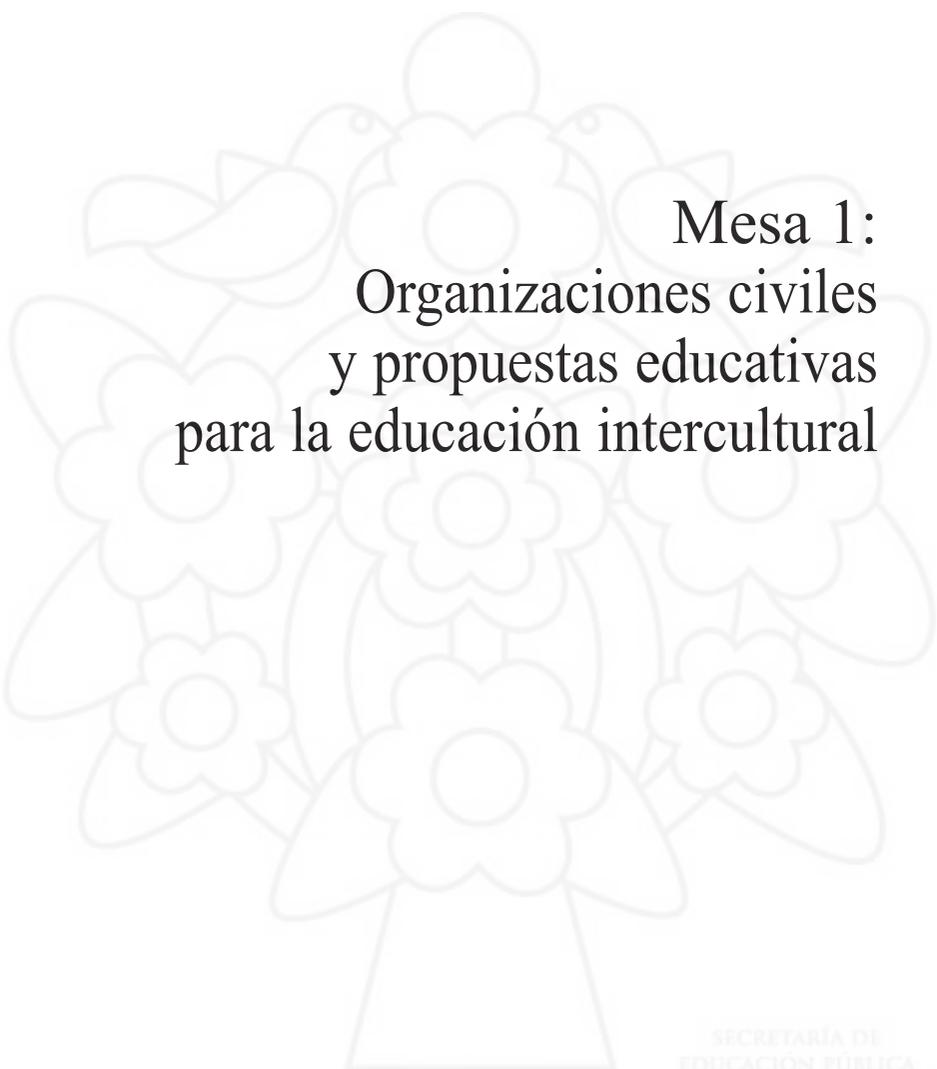
No obstante lo avanzado de la norma fundamental y las leyes secundarias, muy lejos estamos en México de practicar la tolerancia y el respeto por los diferentes. En sentido contrario, parecen abonarse las cuentas de los usos y abusos cotidianos de los mexicanos contra los mexicanos. Por ello, sorprende por el lado optimista que los objetivos de la CGEIB ahora sean letra constitucional. El trabajo, primero, para identificar las demandas educativas más urgentes de los pueblos indígenas, y luego para llevarlas—con el concurso de muchos otros influyentes actores sociales y políticos—al Congreso de la Unión para su legislación, constituyó un avance considerable. Así, los derechos sociales y lingüísticos fueron convertidos en ley positiva; sin duda alguna un paso importante en la visibilidad de los sujetos sociales sin los cuales los derechos sociales no existen.

Las reformas constitucionales recientes apuntan hacia la equidad en la distribución de las oportunidades educativas y a la voluntad de erradicar, en cualquiera de sus formas, las indignantes y omnipresentes secuelas de la discriminación social. La fracción II del apartado B del artículo 2º de la Constitución—de acuerdo con las reformas del 20 de junio de 2005—reconoce, sin más, la necesidad imperiosa de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacidad productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

El mismo espíritu prevalece en la fracción IV del artículo 7º de la Ley General de Educación (reformada el 13 de marzo de 2003); ésta establece que uno de los fines de la educación que imparta el Estado será: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”. La relevancia de la educación para la interculturalidad estriba, pues, en la decisión de sentar las bases jurídicas para alcanzar una convivencia sustentada sobre el respeto a los principios del pluralismo cultural, propio de las instituciones democráticas.

¿Cuánto tiempo más dejaremos pasar para que “los hablantes de lenguas indígenas tengan acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”? ¿En qué lapso los niños y profesores de las escuelas no indígenas, regiones más necesitadas de ella, tendrán los beneficios del enfoque de la EIB? ¿Qué instrumentos de política educativa intersectorial resultan más eficientes para combatir las desventajas económicas y culturales de los niños indígenas? ¿Cómo hacemos para alcanzar una sociedad plural habitada por sujetos de derechos y no por objeto de leyes? ¿Es posible hablar de una educación de buena calidad en ausencia del respeto a los más elementales derechos y libertades humanas? ¿Se puede construir un diálogo fecundo entre las culturas sin reflexionar sobre las condiciones materiales del diálogo? ¿Cómo aprendemos el pluralismo ético si en los hechos dejamos morir calladamente la rica herencia cognitiva de las lenguas maternas? Y, por último, ¿por qué si la EIB convierte en sujetos jurídicamente visibles a las niñas y los niños habitantes de las comunidades indígenas, como en efecto ocurre con sus derechos sociales, el presupuesto de la administración foxista para la materia presentó un comportamiento tan recesivo?



**Mesa 1:
Organizaciones civiles
y propuestas educativas
para la educación intercultural**

Interculturalidad en la formación de líderes campesinas e indígenas

SUSANA MEJÍA FLORES*
Comaletzin, A.C.

En nuestro trabajo como educadoras con mujeres rurales (campesinas e indígenas) siempre ha estado presente, como horizonte, el tema de la cultura. Hemos reconocido desde nuestros inicios la riqueza y diversidad cultural de los pueblos campesinos e indígenas de los que forman parte las mujeres con quienes trabajamos. Primero quizá sorprendiéndonos, como mujeres ciudadinas y mestizas que somos la mayoría de nosotras, de la riqueza y diversidad de los pueblos, de las comunidades y de las mujeres, y luego entrando poco a poco en un proceso subjetivo y relacional de reconocimiento de la diversidad y multiplicidad de identidades de las mujeres rurales, campesinas e indígenas, así como de las propias identidades como mestizas, profesionistas, feministas, madres, promotoras, etcétera.

Este proceso de integrar un enfoque intercultural en nuestro trabajo con mujeres rurales e indígenas con perspectiva de equidad de género, no ha sido fácil. Al respecto, junto con otras mujeres hemos sido pioneras, cuestionando, por un lado, al feminismo que ahora algunas autoras llaman *hegemónico*,¹ y por otro, las políticas y programas gubernamentales, los partidos políticos, los grupos de promoción del desarrollo, etc., que no reconocen el androcentrismo que permea sus enfoques y actividades, y por tanto han hecho a un lado o manipulado la participación real de las mujeres campesinas e indígenas como “sujetos” en sus propuestas de desarrollo.

Así, desde nuestros inicios, siempre hablamos de una perspectiva educativa con equidad de género, clase y etnia, sabiendo y reconociendo la diversidad cultural; pero, como señalábamos, sin mucho conocimiento al respecto y con mucho menos herramientas concretas para incorporar la perspectiva étnica en nuestro trabajo. Además, reconocemos que dimos prioridad al tema de la equidad de género, olvidando

* Integrante de la Coordinación Interregional Feminista Rural, y coordinadora del Centro de Asesoría y Desarrollo entre Mujeres, A.C., de Cuetzalan, Puebla. En la actualidad estudia el doctorado en Desarrollo Rural en la UAM-Xochimilco

¹ Aída Hernández llama *feminismo* al movimiento surgido en el centro del país y teorizado desde la academia, para el que ha sido central la lucha en favor de la despenalización del aborto y por los derechos reproductivos. Sitúa este feminismo como hegemónico frente a los feminismos populares y rurales en que las demandas de clase se vinculan estrechamente con las demandas de género.

nos en ciertos momentos de que las identidades de las mujeres, así como las relaciones de género se definen de acuerdo con el contexto cultural y la historia propios, y por tanto deben entenderse, cuestionarse y redefinirse en ese mismo contexto.

Sin embargo, haber concebido nuestra metodología con una perspectiva étnica ha sido de gran ayuda, ya que al querer explicarla hemos tenido que entenderla e incorporarla en nuestros talleres. Es decir, a responder qué entendemos por perspectiva étnica y cómo la incorporamos en nuestro trabajo, cuestiones que muchas veces han estado entrelazadas con otras, como qué es más importante o si debemos empezar por el género, la clase o la etnia.

En esta búsqueda, la apropiación de la educación popular como eje en nuestra metodología de trabajo, así como nuestra visión sobre la construcción de un feminismo desde nuestra práctica nos llevó, a partir de las situaciones y necesidades concretas de las participantes en los talleres, al reconocimiento de las subjetividades e identidades, lo que nos condujo, quizá sin un propósito explícito, a entender las situaciones y condiciones específicas de las mujeres campesinas e indígenas y, partir de éstas, para el desarrollo de nuestro trabajo educativo; es decir, a lo que entonces entendíamos por perspectiva étnica que situaba, como referente, la cosmovisión y las identidades de las propias sujetas.

Para el inicio de un trabajo educativo y de desarrollo con mujeres indígenas esta concepción metodológica ubicaba como tema central partir de la situación, condición y necesidades específicas de mujeres concretas, en este caso mujeres campesinas e indígenas de diversas etnias, reconociendo la diversidad cultural y la multiplicidad de identidades.

Estas situaciones han ido cambiando a través de la historia por la intervención de multiplicidad de factores. De aquí, a través de un largo proceso hemos ido elaborando una metodología para el trabajo con mujeres campesinas e indígenas desde la perspectiva de equidad de género, con lo que obtuvimos diversos conocimientos y experiencias que son los que ahora queremos compartir en esta ponencia, aclarando que no hay nada acabado y que seguimos en el proceso de interacción y aprendizajes objetivos y subjetivos con las mujeres rurales. Con base en esta experiencia, actualmente optamos por hablar de una *perspectiva intercultural con equidad de género*.

A continuación desarrollaremos lo que ahora entendemos por dicho concepto, así como un primer aspecto relacionado con la compatibilidad o no de las perspectivas mencionadas.

INCORPORACIÓN DE LA CATEGORÍA DE LA INTERCULTURALIDAD EN NUESTRO TRABAJO EDUCATIVO

A partir del reconocimiento de la diversidad cultural como factor de riqueza social en nuestro trabajo y con el reto de educar para la transformación y eliminación de todo tipo de discriminación, en 1998 las *comaletzin* nos reunimos a reflexionar sobre el tema de la interculturalidad. Nuestro deseo era contribuir, en la práctica, a estimular el interés por el conocimiento de los(as) *otros(as)*, el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la apertura a la valoración de las diferencias de quienes poseen culturas distintas de las nuestras. Llegamos a las siguientes conclusiones.

Al constatar que los múltiples conflictos de intereses a nivel mundial obstaculizan el ejercicio del derecho a la diferencia y que las relaciones de poder subyacen a las actitudes racistas o sexistas que prevalecen en el mundo actual, percibimos que reconocer el valor de las sociedades multiculturales tiene repercusiones de orden político, económico y social. En este sentido, destacamos la importancia de influir en el ámbito político para colocar en el plano de la discusión las razones éticas que sustentan la construcción de sociedades más justas, a partir del respeto y la valoración de la diversidad cultural. De manera particular, enfatizamos el papel de la educación popular como una de las vías para ampliar horizontes de comprensión y respeto hacia los(as) *otros(as)*, abocándonos a formular propuestas temáticas y metodológicas que contribuyeran a incorporar la reflexión sobre estos conceptos, tanto en nuestro programa de formación de *dirigentas* como en nuestra práctica diaria al lado de las mujeres campesinas e indígenas.

PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA EN RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD

En nuestra lucha contra cualquier tipo de discriminación, consideramos como una tarea muy importante como educadoras y promotoras rurales contribuir, en el plano individual y social, a la reflexión sobre la importancia de eliminar relaciones de discriminación y desigualdad producto de prejuicios de clase, género, etnia edad, convicciones políticas o preferencias sexuales.

Esta relación dialógica e interactiva constituye una condición indispensable en el proceso de construcción de sujetos sociales capaces de proponer y ejercer su autonomía, ya que sólo a través de un verdadero diálogo entre iguales es posible ejercer el derecho a la diversidad. De ahí la importancia no sólo de impulsar procesos de aprendizaje a partir del diálogo y la interacción respetuosa de diversas culturas, sino de influir en el ámbito político para que se establezcan las condiciones sociales, económicas,

políticas y jurídicas que posibiliten la autenticidad de la igualdad. De este modo, la categoría *interculturalidad* constituye una propuesta conceptual, metodológica y política que estamos incorporando en nuestra práctica organizativa y pedagógica.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- La importancia de establecer comunicación sin dominación, en la que haya cabida para la construcción de nuevas identidades a partir de la apropiación crítica de nuestra cultura e historia y las de los(as) *otros(as)*.
- Lo ajeno –otras culturas, otras lenguas, otras artes, otras historias, otras tecnologías– es visto como algo no sólo susceptible de ser conocido sino necesario de serlo.
- Realiza un reconocimiento crítico de lo propio a partir de referentes que van desde lo local y regional hasta lo nacional y global.
- A partir del reconocimiento de la identidad sexual y de género, de los recursos y conocimientos que nos ofrece el ambiente social y cultural donde nos desenvolvemos, analiza las coincidencias y diferencias con los(as) *otros(as)* como punto de partida para establecer relaciones equitativas, justas y respetuosas.
- Favorece la disposición de escucha, respeto, diálogo y aprendizaje de los(as) *otros(as)* distintos(as) de mí.
- Deja de lado el menosprecio o la idealización de otras culturas y reconoce la interdependencia entre ellas. Ninguna cultura es mejor o peor que otra.
- Respeta las diferencias de los(as) *otros(as)* y hace respetar nuestras propias diferencias para avanzar en la construcción de sociedades multiculturales.
- Analiza las prácticas materiales y simbólicas de las comunidades que fundamentan su reproducción social y posibilitan su pervivencia.
- Contribuye a la construcción de identidades que autorreconocen sus necesidades, limitaciones y potencialidades de transformación.

¿ES INCOMPATIBLE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO CON UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Se han dado algunos cuestionamientos respecto de la compatibilidad entre interculturalidad y equidad de género basados, por un lado, en consideraciones del feminismo

que hemos nombrado *hegemónico* –académico, occidental–, y por el otro en nociones de lo que ha sido el relativismo cultural, principalmente, que consideran peligroso el trabajo de la equidad de género para las culturas indígenas,² o bien retrógrada la incorporación de la interculturalidad en el trabajo feminista.

No obstante, desde nuestro punto de vista y de la práctica en el trabajo con mujeres rurales y con sus comunidades indígenas y campesinas, las dos posturas son equivocadas, pues es necesaria y posible, aunque no fácil, la integración de ambas perspectivas.

Los defensores del relativismo cultural basan sus aseveraciones respecto del feminismo en dos aspectos fundamentales:

1. que en las comunidades indígenas no existe opresión de género, considerándolas culturas armónicas, pacíficas y homogéneas en todos sus aspectos, y
2. la imposibilidad de cuestionar valores culturales fuera de su propio sistema de valores; por tanto, la única medida moral que puede aplicarse en distintas culturas es la cuestión de si las prácticas del grupo corresponden a sus valores expresados. Como consecuencia, consideran los cuestionamientos de las feministas a las prácticas o tradiciones que oprimen a las mujeres como verdaderos atentados en contra de las culturas indígenas.

Estos fundamentos han sido muy discutidos y en la actualidad difícilmente se pueden sostener, ya que diversos estudios han demostrado que, al igual que en la sociedad nacional, existe estratificación y opresión basadas en relaciones de poder en el interior de los propios grupos indígenas, sin perder de vista la dominación entre distintos grupos nacionales. Por otro lado, diversos postulados filosóficos han planteado el respeto a los derechos humanos fundamentales –entre los que la libertad ante la opresión está consagrada– como universalmente reconocidos y aceptados.

En cuanto al tema de la cultura, la consideramos como un entramado de significados incorporados a las formas simbólicas entre las que se incluyen acciones, enuncia-

² Por otra parte, entre las organizaciones mixtas con liderazgos masculinos, ha habido resistencia para aceptar el discurso de las mujeres indígenas que reivindican sus derechos, descalificándolas, tachándolas de feministas y de contrarias a su cultura. Sin embargo, la realidad corrobora que los cambios surgidos en las mujeres indígenas que conocen sus derechos de género a partir de su identidad étnica y de género, han aportado a sus organizaciones y comunidades sujetos políticos con propuestas que rebasan las demandas de género y alientan procesos de participación que favorecen también a otros sectores marginados en sus comunidades. Como ejemplo, Estela Vélez, actualmente tesorera del comisariado ejidal de su comunidad, ha promovido la aplicación de los recursos del Banco de Arena Ejidal para obras públicas y apoyo para mujeres y hombres enfermos, mientras que antes estos recursos eran botín de quienes ocupaban los cargos.

dos y objetos significativos de diversos tipos mediante los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. Y agregamos la importancia de considerar a estas formas simbólicas insertas en contextos y procesos históricos específicos y estructurados, es decir permeados por conflictos y relaciones de poder, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas (Thompson, 1993). Los grupos indígenas son culturas vivas y dinámicas que se transforman cotidianamente, y en ello intervienen gran cantidad de influencias externas como las ideologías patriarcales y nacionalistas impulsadas por el Estado mexicano.

Y de esta forma decimos, en consonancia con las propias *dirigentas* indígenas y diversas autoras especialistas en el tema, de estas y otras latitudes, que las acciones en la búsqueda de la equidad de género, sí modifican las culturas y las transforman, mas no acaban con ellas.

En la actualidad varios estudios, entre los que destaca el de Aili Mari Tripp (en prensa), han demostrado que la aplicación de los derechos de las mujeres o la transformación de prácticas tradicionales que afectaban la dignidad de las mujeres, no han llevado a la desaparición de sus pueblos ni a la destrucción de sus culturas; al contrario, como aclara doña *Rufi*, han estimulado una convivencia más armónica entre los distintos miembros de sus comunidades:

También sabemos que las sociedades que presentan peticiones para validar prácticas represoras para las mujeres en el pasado han cambiado las reglas relativas a muchas tradiciones que en su momento se consideraron centrales y no por ello se resquebrajó o desapareció la sociedad. Pueden haberse eliminado o transformado algunas prácticas o instituciones, pero la unidad del grupo como un todo no ha sido debilitada por cambios favorables a la situación de las mujeres (Aili Mari Tripp, en prensa).

Creo que nuestra cultura se compone de muchas cosas, no porque se reconozcan nuestros derechos la cultura se va a perder; al contrario, yo creo que la cultura se puede fortalecer más en la medida que nosotros vivamos de mejor manera también, o sea que tengamos una vida mas digna, por decir, sin violencia. No creo que estas actitudes, estas agresiones, esta violencia ayude mucho a nuestra cultura indígena, sino al contrario, es algo que perjudica, que nos hace daño a todos; hace daño a la sociedad pero especialmente a las mujeres. Entonces yo creo que, por contrario, si nosotras logramos que dentro de nuestra cultura indígena sean reconocidos nuestros derechos, vamos a vivir mejor todos: nosotras, nuestras hijas, nuestros hijos, y va a haber más armonía en las comunidades (Rufina Villa, dirigente de Cuetzalan).³

³ La perspectiva metodológica de Comaletzín, que incluye el enfoque de interculturalidad y de gé-

Por otro lado, también existe una línea en lo que se ha denominado *feminismo hegemónico* que plantea que la opresión hacia las mujeres se vive de manera universal en todos los tiempos y las culturas, y que el ser mujer está determinado por un proceso de identidad homogénea que se ve disminuida y oprimida en todas las culturas, considerando además a las culturas indígenas como atrasadas y, por tanto, más opresivas. Si bien hemos de reconocer que existe un tipo de opresión universal, también sabemos que las maneras como se define, se vive y se enfrenta dicha opresión es específica en cada cultura, y que las identidades, entre ellas las de género, se construyen en el horizonte cultural. Por tanto, no se puede hablar ni priorizar una identidad sobre otra sino de una *yuxtaposición* de identidades, dando preeminencia los sujetos a uno sobre otro, de acuerdo con determinado momento y contexto histórico. De ahí la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural y de trabajar interrelacionadamente en el cuestionamiento de la construcción de las identidades en los propios contextos culturales. Estamos convencidas de que el trabajo educativo ligado al desarrollo de las comunidades indígenas no puede estar desvinculado de la perspectiva intercultural.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR INTERCULTURALIDAD EN RELACIÓN CON LA EQUIDAD DE GÉNERO?

De esta manera, la búsqueda de la equidad de género con mujeres indígenas va por el camino de desarrollar una conciencia crítica hacia la discriminación sexual, tanto en la otra cultura como en la propia; de examinar, a través de distintos contextos y modelos culturales, las variadas maneras en que el sexismo perjudica a las mujeres y a los hombres por igual, a la vez que mantiene ciertas estructuras sociales que benefician particularmente a los varones.

No se trata de imponer modelos “ideales” como meta o como fin de las relaciones entre los géneros, ya que además éstos no existen, sino que se construyen de

nero, posibilita que las mujeres indígenas, a partir de su identidad como mujeres e indígenas, analicen críticamente su cultura, es decir, que valoren lo que las permite como pueblo y, asimismo, de aquello que representan limitaciones o violaciones a sus derechos. De esta manera ellas elaboran, desde su contexto y vivencias, sus demandas y propuestas ante las políticas gubernamentales discriminatorias, así como propuestas relacionadas con cambios que favorezcan su condición y posición en la comunidad, la familia y de ellas. Para ellas, *autonomía* es una palabra amplia y compleja, tan amplia y compleja como su identidad y su realidad. Este proceso se da en varias partes del país, recordemos la Ley Revolucionaria de Mujeres, la iniciativa de la Cocopa y diversos foros que dan cuenta de lo que aquí se afirma.

acuerdo con las perspectivas propias, individuales y colectivas de los sujetos. De esta forma, no se parte de la idea de que las mujeres indígenas tienen una mentalidad colonizada y las feministas estamos plenamente concienciadas y que hablamos desde la “razón”, sino de analizar las distintas maneras en que todas hemos sido colonizadas y, por ende, reconocer los diferentes modos de transformar nuestras vidas. Defendemos la libertad de los individuos de buscar el tipo de relación que más les satisfaga, pues se trata de evitar la imposición de modelos de relaciones entre las personas.

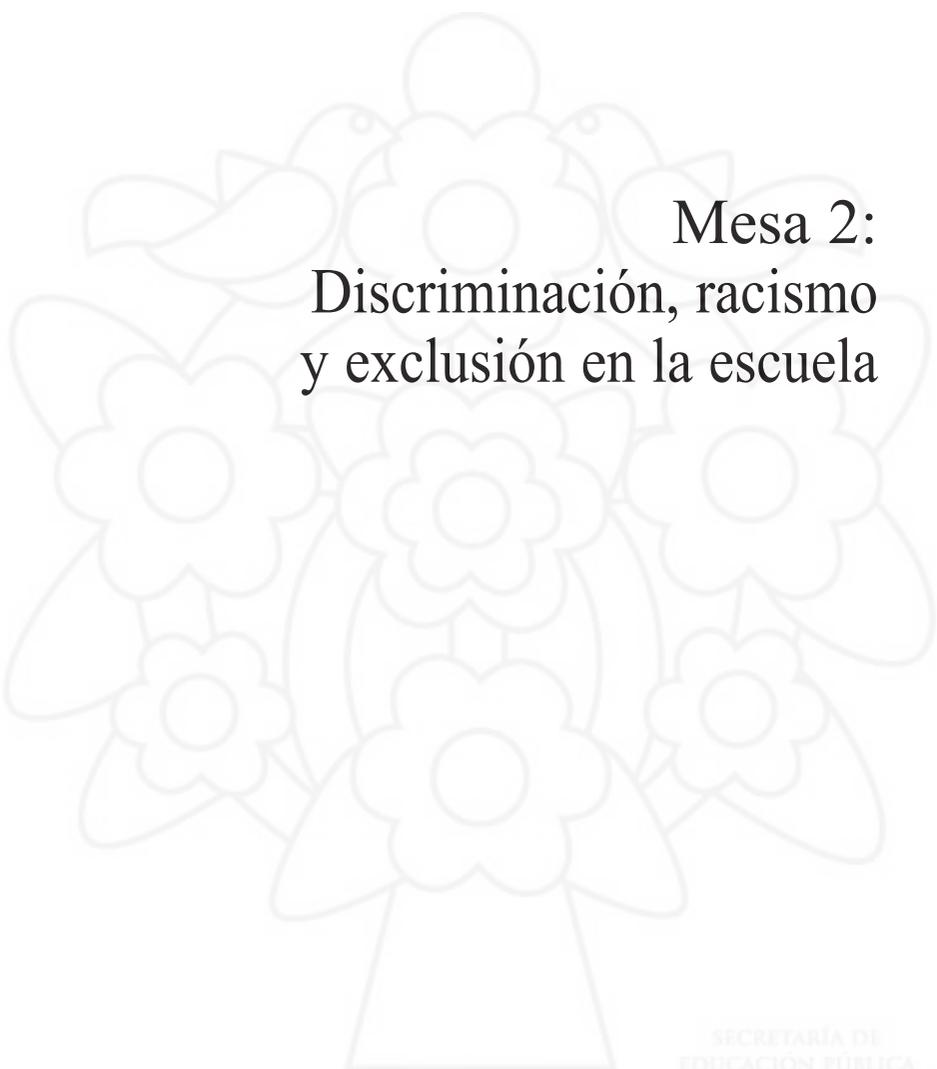
El encuentro intercultural nos brinda oportunidades magníficas de aprender a percibir actitudes y prácticas que impiden el pleno desarrollo de las capacidades humanas de hombres y mujeres en distintas culturas, pues nos permite observar nuestra cultura desde el punto de vista de los(as) *otros(as)* observando los contrastes entre nuestra propia cultura y las otras.

Sin embargo, el desafío de la interculturalidad y la equidad de género está en la posibilidad de realizar un análisis crítico de nuestra concepción del (de la) *otro(a)* y de quiénes constituyen este *otro*: ¿los pueblos indígenas?, ¿los varones indígenas?, ¿las feministas occidentales?, transformando esta relación *yo-otro* o *nosotros-ellos* en algo más parecido a una relación *yo-tú*, en el sentido de que se habla del reconocimiento de la subjetividad del interlocutor y de la puesta en juego de nuestras identidades y subjetividades.

De esta manera las *comaletzin* siempre apostamos al camino de los encuentros, y en este caso apostamos al encuentro entre el feminismo y la interculturalidad, y lo estamos construyendo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUROLYN, Luykx (1997), “Interculturalidad y equidad de género, ¿dos ejes incompatibles?”, en Ruth Moya (ed.), *La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas en América Latina*, Quito.
- CARMONA, Gloria A. (sist.), 1998, “Un acercamiento a la categoría interculturalidad, desde las mujeres” Comaletzin, A.C. (documento de trabajo colectivo).



**Mesa 2:
Discriminación, racismo
y exclusión en la escuela**

Reflexiones en torno a la relación entre oralidad e interculturalidad

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

Morelia, Mich.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos
en América Latina y el Caribe (CREFAL)

La enseñanza de la lectura y la escritura constituye una de las finalidades principales de la educación básica en nuestro país y en toda América Latina, por referirme únicamente al universo que convoca al presente Foro. La obligatoriedad de la educación básica se universaliza a partir de este precepto, y ello vale para la población mestiza, indígena y afroamericana. Por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura se vuelve obligatoria.

Nadie cuestiona dicha obligación y, antes bien, se buscan métodos, estrategias y propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura tanto en español como lengua materna, como del español como segunda lengua (hoy se discute y reflexiona ampliamente en torno al bilingüismo). Se promueve también la enseñanza de la escritura y la lectura de las diferentes lenguas indígenas de nuestro país y de América Latina en las escuelas indígenas como una manera, se insiste, de preservarlas y fortalecerlas. Se olvida que las lenguas mueren porque dejan de hablarse, no porque dejen de escribirse, pues muchas de ellas nunca tuvieron escritura, aún no la tienen o recién la adquirieron.¹

Ante ese contexto en el cual la lectura y la escritura se han constituido en eje fundamental de la educación básica, cabe preguntarse sobre la oralidad: sus posibilidades expresivas, sus características y géneros, sus relaciones con la escritura y la lectura, y sobre la forma en que a través de ella se manifiesta la cultura de las poblaciones indígenas y mestizas de nuestro continente.

Si las culturas de América Latina son culturas fundamentalmente orales, cabe preguntarse acerca de las implicaciones que la enseñanza de la lectura y la escritura tienen en la constitución de la cosmovisión de los sectores populares mestizos e indígenas, y cómo ello implica situaciones que no deben quedar fuera de las discusiones en torno a propuestas educativas interculturales. Si por este concepto entendemos la necesidad de un diálogo entre culturas, resulta conveniente y necesario que la expresión

¹ Claude Hagège (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona, Paidós.

oral sea colocada en el mismo nivel que la lectura y la escritura en nuestras escuelas, con la finalidad de recuperar los rasgos y características que posibilita la oralidad.

Se desvaloriza la oralidad por considerarse que las formas de pensamiento a ella asociadas son propias de sociedades tradicionales que impiden el desarrollo industrializado. En otras palabras, la oralidad se equipara al analfabetismo, con las cargas peyorativas que ello implica y sus consecuencias: una fuerte discriminación social y escolar. Se pierde de vista, o se ignora, que el analfabetismo es propio de sociedades industrializadas y que se presenta en el momento en que la cultura de la escritura impone su hegemonía. Por otra parte, se niega el que la oralidad supone toda una forma de pensamiento diferente de la de la escritura. Conviene, por tanto, dejar en claro que el concepto *analfabeto* contiene en sí mismo una desvaloración social y que por ello debería dejar de usarse para referirse a poblaciones de comunidades de tradición oral o de sectores populares no insertas en la cultura de la escritura: ellas pertenecen a una cultura fundamentalmente oral.

Los estudios sobre oralidad muestran que ésta encierra una riqueza de géneros y posibilidades de pensamiento distintas a las de la cultura escrituraria, pero no por ello menos importantes para los individuos y los grupos humanos que las practican; antes bien, generan formas de pensamiento que son diferentes al pensamiento lógico-matemático, tan vanagloriado por la racionalidad científica imperante. Ello deriva de la noción ilustrada de evolución social e individual: se atraviesa por distintos estadios o etapas de desarrollo hasta alcanzar la madurez emocional y cognitiva.

Considero que la posibilidad de abrir opciones distintas para el desarrollo de los pueblos latinoamericanos tiene que ver con la oralidad, en la medida en que a partir de ella se favorece:

- a) La recuperación de la memoria histórica de los latinoamericanos, memoria que, en palabras de Eduardo Galeano, hemos perdido, con la consecuencia de no acabar de construir nuestra identidad; la historia que ha dominado nuestra formación es la escrita, misma que se encuentra construida desde una lógica particular, como señala Michel de Certeu, en relación con cómo se escribe la historia (De Certeu, 1993b)
- b) El reconocimiento de nuestro mestizaje, en la medida en que así como el español fue imponiendo la escritura, las poblaciones indígenas aportaron elementos importantes en el lenguaje que hoy nos caracteriza: las lenguas indígenas, mayoritariamente orales, dejaron huella en muchas de las formas expresivas de hoy en día, tales como los refranes, la poesía y los mismos relatos. Pero también los códices, en los casos de lenguas indígenas con escritura glífica, marcaron la relación de la población indígena con la lengua

española: el proceso de evangelización se apoyó en las imágenes para lograr mayor efectividad (Gruzinski, 2003 y 2004).²

Afirmamos que se favorece lo anterior gracias a la oralidad, porque ello implica reconocer, recuperar y revalorar lo que somos y lo que nos ha constituido, lo cual no lleva a negar la importancia de la lectura y la escritura, que también forman parte de nuestra historia, pero sí a colocar en su justa dimensión cada una. Basta con visitar los mercados de las distintas ciudades del país (La Lagunilla, Sonora, La Merced, Tepito, Jamaica) para percatarnos de toda la riqueza cultural ahí presente; no sólo es el uso de la voz, no es habla lo que se encuentra ahí, sino oralidad, es decir, toda una lógica de organización, de producción y de consumo de la palabra, diferente de la que encontramos en cualquier centro comercial, sustentada en la oralidad.

Es importante señalar que los actos de habla, como los plantea Austin y los retoma Ricoeur, conllevan un análisis interesante en cuanto al uso social de la lengua en situaciones específicas de uso, lo cual permite comprender en mayor medida las implicaciones del habla en circunstancias concretas (una pragmática de la lengua) y explica, en parte, ciertas respuestas dadas por los oyentes en esas mismas circunstancias, pero es insuficiente en el momento en que colocamos cada acto de habla en los marcos de distintas culturas, sobre todo ajenas al uso frecuente de la escritura o grupos que no le usan para nada, por no pertenecer a la cultura de la escritura o porque su lengua no posee escritura alguna.³

En otras palabras, habría que pensar los actos de habla en situaciones culturales concretas. Ya Michel de Certeu anotaba que “El *ars dictandi* es una teoría del discurso *dirigido, eficaz y circunstancial* cuyas obras habrían sido para J. L. Austin el *corpus ideal*” (De Certeu, 1993b, p. 148). Consideramos que la riqueza de la propuesta de Austin radica precisamente en no perder de vista el contexto cultural de los propios actos de habla, pues se corre el riesgo de sólo considerarlos sociológicamente.

Para las culturas de escritura alfabético fonética, hemos de recordar, la relación entre escritura y habla consiste en que la primera representa a la segunda, pero también en que los moldes “estilísticos” de la escritura se instauran en el habla en un juego interesante en donde ésta había quedado fuera de los análisis lingüísticos pero finalmente estableció sus criterios y se asentó como dominante en sus consecuencias (Cardona, 1994; Catach, 1994), pues toda la gramática, la pragmática y la semántica derivadas de la lingüística del habla, operan en realidad en las exigencias de la escri-

² Serge Gruzinski (2003), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, México, FCE, y Serge Gruzinski (2004), *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México, FCE.

³ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción*, México, FCE, 2002.

tura. Esta situación conlleva que la lengua hablada en una cultura escrituraria sea contemplada desde la estructura propia de la escritura, en un intento por hacer hablar como si se escribiera, lo cual no acontece en culturas ajenas a la escritura. En realidad, nadie habla siguiendo los patrones que la “lingüística del habla” ha establecido.

En tal sentido, oralidad no es equivalente a hablar, sino a hablar en circunstancias culturales concretas bajo moldes mentales específicos, lo cual hace ver que no únicamente se trata de decodificar palabras, sino de comprender todo un código simbólico subyacente y que bien entienden quienes se ubican en la misma lógica oral (Blanche-Benveniste, 1998; Cardona, 1994; Havelock, 1996; Olson y Torrance 1998; Olson, 1998; Ong, 1997; Palmer, 2000). Tal es el caso que plantea, por ejemplo, Ginzburg respecto del molinero Menocchio, quien a partir de sus saberes interpreta los textos sagrados (Biblia) y conforma una cosmovisión de mundo (Ginzburg, 2000), pero también lo que plantea Foucault respecto de la función del lenguaje en la época clásica (Foucault, 1993) y lo que nos muestra Michel de Certeu a partir de la “experiencias místicas” durante los siglos XVI y XVII (De Certeu, 1993b).

Si bien las referencias anteriores son históricas, sirven de ejemplo para mostrar el hecho de que la oralidad presenta formas de pensamiento diferentes a las de la sociedad escrita, en la medida en que gran parte de los pueblos del mundo se siguen moviendo bajo moldes de pensamiento oral, aun con la presencia de la cultura escrita, como muestran los estudios sobre oralidad y los estudios antropológicos de comunidades indígenas en México, Latinoamérica y gran parte del mundo. El uso de la metáfora forma parte de este carácter simbólico de la oralidad, pues se “traduce” a una lengua determinada el uso de conceptos o nociones propias de lenguas escritas o de tecnologías desconocidas por aquellos grupos humanos de cultura oral, como muestra el ejemplo de los apaches y otros pueblos de Norteamérica que señala Palmer (2000). También Blanche-Benveniste (1998) proporciona múltiples ejemplos en pueblos asiáticos y africanos respecto de formas distintas de pensamiento. Otros ejemplos provienen de los estudios y trabajos que se llevan a cabo en América Latina con pueblos indígenas a los que se ha pretendido alfabetizar (Muñoz, 2002), y que expresan sus maneras de sentir y sus saberes de manera distinta de como lo hacen quienes se han insertado en la cultura de la escritura.

El carácter simbólico de la oralidad se encuentra presente en ese lenguaje metafórico, mismo que, de acuerdo con Beuchot y Arriarán, podríamos denominar *analógico*, pues abre el sentido de la expresión a diversos sentidos, pero el sentido último se encuentra en función del contexto específico en donde se utiliza la expresión. Los refranes son muestra de ello, pero también los alburas, el llamado doble sentido, la ironía y el chiste.

Hemos de reconocer que la oralidad siempre ha estado presente en nuestra socie-

dad, tanto por el hecho de que se conservan múltiples y variadas formas de expresión orales como porque gran parte de la población todavía no ha sido insertada en los marcos de la cultura de la escritura. Desde la perspectiva en que desarrollamos esta ponencia, no es una desventaja: tenemos que reconocer lo que implica pertenecer a una cultura de fuerte tradición oral para conformar de manera más clara nuestra identidad, pues de lo contrario nos guiaremos por los parámetros escriturarios que establecen que se requieren altos niveles de alfabetización para hablar de desarrollo y, consecuentemente, para salir de la pobreza y la marginación, y así arribar a una sociedad más justa y democrática, criterios propios de países industrializados.

Es importante no olvidar que las relaciones entre individuos de diferentes culturas se llevan a cabo desde la identidad que han construido, por lo que las propuestas interculturales deben partir de las características propias de los individuos y grupos humanos involucrados, ya que una propuesta que sólo contempla a un sector o grupo cultural (por ejemplo, los indígenas) pierde posibilidades de llevar a buen término su planteamiento (en el ejemplo de los indígenas, habría que considerar a la población mestiza).

La oralidad, y aquí afirmamos lo ya expresado con anterioridad, en tanto cultura que se asienta en formas de comunicación oral, es esencialmente analógica pues permite los varios sentidos en contraposición a la equivocidad y la univocidad. De hecho, la iconocidad no sólo remite a los dibujos e imágenes, sino también al lenguaje en cuanto texto, desplegándose como metáfora, como símbolo y como parábola (recordemos que Cristo hablaba con parábolas). En las expresiones populares (refranes, albulos y dichos) encontramos esos múltiples significados de lo expresado, propiciando que el sentido tenga que ser construido siempre en contexto. Así, la analogicidad permite interpretar con la inteligencia y con la vivencia, generando la idea de que el símbolo se interpreta y no solamente se experimenta. La oralidad se basa en el simbolismo.

Los emblemas, símbolos e íconos tuvieron usos didácticos y pedagógicos durante la colonización, y el proceso evangelizador se apoyó en ellos para sus fines, lo que hace ver que, junto con la recuperación de las lenguas indígenas por parte de algunas órdenes religiosas (franciscanos), se recuperó el uso de las imágenes, pues algunas de las lenguas indígenas (mayas y aztecas) poseían una escritura, hoy denominada glífica, a base de dibujos. Es muy importante reconocer esto, pues la oralidad no existe ajena a otras formas expresivas (lenguaje corporal o de imágenes, por ejemplo, como han mostrado los estudios sobre oralidad), pero no se corresponde con un sistema de escritura alfabética-fonética. Nuestra tradición oral tiene, entre sus desarrollos, esta veta (los códices son manifestación de una escritura), lo que provocó, junto con otros factores, lo que Gruzinski (2003) denominó “una guerra de las imágenes” entre indígenas y españoles, cuestión que parece olvidarse por los defensores de la alfabetiza-

ción en español de los grupos indígenas (aun aquellos sin escritura en su lengua), e ignorada su importancia en grupos mestizos ajenos a la cultura de la escritura.

El mismo Gruzinski señala que: “en Europa, bajo la influencia del modelo fonético, la escritura se consideraba como la calca de la palabra, y la pintura como la calca de la realidad visible, la captación fiel de las apariencias” (2003, p. 60). Ello permite ver cómo es que para el occidente europeo el fonetismo marcó la pauta de valoración de la cultura indígena en cuanto a sus formas expresivas: la pintura y la oralidad, pues ambas no correspondían a su “modelo”. Nosotros hacemos extensiva la observación de Gruzinski a la oralidad, toda vez que, como ya reiteramos, el modelo escriturario es el alfabético fonético y, con base en él se ha impuesto el “imperio de la escritura”. No sólo se enseña a leer y escribir en español, sino se fonetizan las lenguas indígenas a partir del alfabeto fonético. Los significados que se encuentran detrás de las palabras indígenas son trasladados a signos en el sentido de conjunción entre significado y significante. Los sonidos emitidos en lenguas indígenas se equiparan a los fonemas del alfabeto. Más que traducir, se traslada de una lengua a otra; la traducción es un problema hermenéutico, pero la traslación no, pues es simple recodificación. El sentido originario se pierde si se olvida que el pensamiento que guía la oralidad no es el mismo que el de lo escrito; habría que considerar los textos orales en toda su plenitud, al igual que los textos escritos, sin menoscabo de sus posibles significaciones y múltiples sentidos. Gruzinski (2004, p. 38), menciona cómo las palabras “padre nuestro” se equipararon a las de *pantli* (bandera) y *nochtli* (tuna), por su equivalencia fonética, de tal manera que así se enseñaba el español y se realizaba la catequización.

Finalmente, las relaciones que se establecen entre imagen y escritura, entre escritura y palabra, y la noción misma de imagen, influyen en la manera en que una sociedad determinada (y un grupo cultural específico) considera la cuestión de la representación. La escritura alfabético fonética se articula a partir de referentes distintos a otras formas de escritura y a otras formas expresivas, incluida la oralidad, de ahí que el carácter simbólico que ésta pueda tener tiende a neutralizarse al momento de “transcribirse” alfabéticamente. Recordemos que Octavio Paz considera que la poesía se encuentra más cercana al habla que la prosa, y que ésta se encuentra más próxima a la reflexión. Es propio del lenguaje poético el uso de las figuras literarias o tropos del lenguaje: metáfora, metonimia, sinécdoque, entre otras; estas figuras son consustanciales a la oralidad. “Los tropos y figuras del lenguaje no son mero ornato, son elementos del razonamiento, esto es, argumentaciones condensadas, por eso se han usado como modos efectivos de persuasión” (Beuchot, 1997, p. 90). La oralidad desarrolla formas de razonamiento diferentes a las que desarrolla la lectura y la escritura, como han probado distintos estudios comparativos, aunque no se haya determinado

del todo las formas concretas en que ello opera (Cole, 1999; Olson, 1998; Olson y Torrance, 1998; Palmer, 2000; Vygotsky, 1995).

Quien se forma con referencia fundamental en la oralidad, lleva a cabo procesos de pensamiento diferentes a quien lo hace en la lectura y la escritura, de ahí que se presenten múltiples problemas en los niños cuando ingresan en la escuela, y en los adultos cuando se les incorpora en procesos de alfabetización: el problema no es de métodos de enseñanza ni de materiales exclusivamente, sino de concepción del mundo y de esquemas de pensamiento estructurados con base en referentes de significado y representación distintos.

Un aspecto fundamental es el carácter simbólico del lenguaje oral, que se presenta de manera diferente en la escritura, toda vez que el lenguaje escrito de los libros de texto y “científicos” se mueve más en la univocidad, es decir, en únicamente permitir una verdad, la del texto. En la oralidad se pueden presentar múltiples significados, por eso lo expresado se debe contextualizar. Difiere de los libros de texto y “científicos” en la obra literaria, pues en ella se propician también múltiples significados y sentidos, pero el lenguaje literario, poético, como ya vimos que apunta Octavio Paz, se mueve más bajo la lógica de lo oral, del habla en su sentido pleno. De ahí que estemos convencidos de que la literatura es fundamental en la formación de los individuos y en la construcción de una identidad distinta de la que promueve la racionalidad propia del texto escolar y “científico”.

Diríamos que la literatura también desarrolla el simbolismo, se conforma a través de símbolos y, como sostiene Beuchot, “por eso el símbolo tiene como propio el unir, no el separar, el ayudar al acceso, el propiciar el encuentro y la vinculación, la acogida, la recepción, la escucha y, por ende, el diálogo” (1997, p. 190). Por eso vale el cuestionamiento ¿qué diálogo puede permitir un texto cuyo significado está preestablecido en sí mismo?, como sucede con el texto escolar y “científico”. Pero también, y ello es esencial para nuestro análisis en cuanto hemos afirmado que no es lo mismo habla que oralidad, ¿qué diálogo puede haber entre quien cree que posee la verdad (el profesor, el alfabetizador, etc.), porque él si sabe leer, y el llamado *analfabeto*?, ¿qué diálogo puede propiciarse cuando se afirma que la verdad está en los libros? Bastaría sólo leerlos y entenderlos (decodificarlos desde la perspectiva dominante asentada en una visión univocista). No existe posibilidad de interpretación sobre esas bases.

El diálogo que el símbolo puede generar tendría como fundamento el intercambio de significados y sentidos entre el texto escrito y el texto oral. Pero el habla misma, concebida como inserta en una cultura de la oralidad, alimenta el lenguaje, lo enriquece y le permite construir nuevos significados y nuevos símbolos. La defensa de que hay que escriturar las lenguas para que no desaparezcan no tiene sostén real, toda vez

que, como afirma Hagège y señalamos anteriormente, las lenguas desaparecen, se mueren, en cuanto dejan de hablarse; muchas lenguas en el mundo todavía existen sin escritura que sea su supuesto soporte, lo fundamental es que se continúen hablando, es decir, que se conserve la oralidad propia de la cultura o grupo cultural al cual pertenecen: “Una lengua que se considera muerta no es otra cosa que una lengua que ha perdido, si se puede decir, el uso de la palabra”.⁴ Estas palabras nos recuerdan el planteamiento que hace Michel de Certeu, y el cual ya comentamos, de que es necesario “tomar la palabra” para afirmarnos a nosotros mismos.⁵

La oralidad implica tomar la palabra, hacer uso de ella y enriquecer la lengua: desaparecen palabras, aparecen otras nuevas, se crean nuevos sentidos y significados, en fin, la lengua permanece viva mientras se habla, pero ello sólo se logra en un contexto que la concibe como parte esencial de una cultura de la oralidad. Es evidente que hoy en día la riqueza del lenguaje oral se ha perdido paulatinamente en el uso cotidiano, lo cual se debe, consideramos nosotros, a que se ha negado la importancia de este tipo de expresión, y se ha supeditado a un segundo plano en la medida en que se ha creído más importante que el niño aprenda a leer y escribir lo más pronto posible.

La cultura de la escritura se ha impuesto en la cotidianidad porque ha ganado prestigio. Y el prestigio de una lengua pertenece al orden de su representación social, es decir, a cómo sus hablantes o escribientes se la representan. En el caso de la oralidad, ésta ha perdido prestigio en tanto la escritura lo ha adquirido; se es “culto” porque se sabe leer y escribir. La riqueza cultural que se puede encontrar en lo oral se deja de lado. Incluso los refranes y dichos populares, así como las recetas de cocina, se recuperan por escrito en un afán de conservación que las convierte en piezas de museo; nadie las puede tocar, sentir ni disfrutar, pero se conservan.

Las lenguas reflejan, en los nombres con los que designan a otros grupos o a los objetos del mundo, sus creencias y valores, así como la manera de pensar, sentir, valorar al otro, de tal manera que cuando la misma deja de expresar todo eso, pierde parte de su esencia. La oralidad posibilita recuperar la riqueza de esas formas de pensamiento y de sentir que son propias de quienes se expresan y comunican bajo su lógica de estructuración. Un pequeño número de hablantes de una lengua, aunque dicha lengua nunca se escriba, pero con fuerte sentido de identidad, favorece la fortaleza de una lengua. De la misma manera, su identidad se ve fortalecida a partir de que su lengua permanece y le ayuda a nombrar el mundo, pues con ello se construye una “concepción de mundo”.⁶ Tal es la importancia del lenguaje. Gadamer nos ha demostrado esto.

⁴ Claude Hagège, *op. cit.*, p. 38.

⁵ Michel de Certeu (1996), *La invención de lo cotidiano, I. Artes de hacer*, México, UIA.

⁶ Hans-George Gadamer (2000), *Verdad y método*, t. I y II, Salamanca, Sígueme.

La formación de los modelos de vida se desarrolla gracias al lenguaje oral cotidiano que se habla en la familia. Respecto de esta idea, M. K. Halliday comenta: “Todo esto tiene lugar por medio del lenguaje, y no es el del salón de clases, y mucho menos el de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología, de donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido”,⁷ por lo que resalta la importancia de recuperar la oralidad. La lengua sirve para interpretar la realidad, para expresar las relaciones entre los objetos con los que tenemos contacto y expresar nuestros deseos, anhelos, valores, creencias, por lo que requiere desarrollarse plenamente.

La oralidad “exige el reconocimiento de sus derechos, con toda razón, pues comenzamos a comprender claramente que lo oral tiene un papel fundador en la relación con el otro”.⁸ Podemos afirmar, por tanto, que la oralidad es la base de la relación, que el conocimiento del mundo inicia a partir del contacto con otro como parte de ese mundo y, como expresa Octavio Paz:

*Para que pueda ser
He de ser otro
Salir de mí
Buscarme entre los otros
Los otros que no son yo si yo no existo
Los otros que me dan plena existencia*

Es en el reconocimiento del otro, en ese estar con otros y no contra otros, que se va construyendo paulatinamente la identidad, y por ello mismo se construye como algo cambiante, en proceso permanente fundado en la interacción. La identidad no constituye algo estático, aunque ciertamente permanecen aquellos rasgos principales que le dan sentido a la existencia, de tal manera que es en la interacción y el intercambio de significados que dichos rasgos se van configurando. El aspecto oral desempeña un papel principal en este proceso, toda vez que los intercambios se dan a partir del diálogo. “En una sociedad no hay comunicación sin oralidad”.⁹ Es así que la oralidad se encuentra en todas partes, y aun en nuestras sociedades de cultura escrita es a través de ella que se propicia el intercambio comunicativo, la interlocución.

Finalmente, así como esperamos que los grupos indígenas aprendan el español y aprendan a leer y escribir su lengua, habría que propiciar espacios en donde la ha-

⁷ M. A. K. Halliday (2001), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, FCE, pp. 18-19.

⁸ Michel de Certeu (1998), *La invención de lo cotidiano, 2. Habitar cocinar*, México, UIA, p. 260.

⁹ *Idem*.

blaran, así como enseñar a la población mestiza la lengua indígena de la zona o región donde habitan, en el entendido de que también ellos tendrían que saber platicar con los indígenas de la región de referencia. No creo que se pueda fomentar una educación intercultural si sólo una de las partes tiene exigencias en cuanto a lo que tiene que aprender. Por lo que refiere a la oralidad, vale enfatizar que tanto indígenas como mestizos somos herederos de una gran tradición que habría que recuperar, sin descuidar la importancia que para ambos significan las imágenes en los distintos procesos de aprendizaje y representación cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Carlos, Jesús ANAYA y Daniel GOLDIN (1999), *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, FCE.
- BORGES, Jorge Luis (1998a), *Borges oral*, Madrid, Alianza.
- (2000), *Arte poética*, Barcelona, Crítica.
- BRASLAVSKY, Berta (1962), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelsuz.
- CARDONA, Giorgio (1994), *Los lenguajes del saber*, Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, José Antonio, Daniel GOLDIN y Rosa María TORRES (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, FCE.
- CASTRO, Rodolfo (coord.) (2003), *Las otras lecturas*, México, Paidós.
- CAVALLO, Guglielmo, y Roger CHARTIER (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE.
- CHARTIER, Anne-Marie, y Jean HÉBRAND (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1999), *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa.
- DE CERTEU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*, México, UIA.
- (1998), *La invención de lo cotidiano, 2. Habitar cocinar*, México, UIA.
- EAGLETON, Terry (2001), *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE.
- ECO, Umberto (1998) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- Equipo Peonza (2001), *El rumor de la lectura*, Madrid, Anaya.

- FERREIRO, Emilia (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO, Emilia, y Ana TEBEROSKY (1991), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia, y Margarita GÓMEZ PALACIO (comps.) (2000), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, Michel (1993), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI editores.
- ____ (1996), *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-George (2000), *Verdad y método*, t. I y II, Salamanca, Sígueme.
- GINZBURG, Carlo (2000), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, México, Océano.
- GRUZINSKI, Serge (2003), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*, México, FCE.
- ____ (2004), *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México, FCE.
- HAGÉGE, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona, Paidós.
- HALLIDAY, M. A. K. (2001), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, FCE.
- HAVELOCK, Eric (1996), *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- KALMAN, Judith (2001), *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav-UPN (Cuadernos DIE 53).
- ____ (2003), *Escribir en la plaza*, México, FCE.
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE.
- LEROY, Maurice (2001), *Las grandes corrientes de la lingüística*, México, FCE.
- OLSON, David (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- ONG, Walter (1997), *Oralidad y escritura*, México, FCE.
- PAZ, Octavio (1995), *La llama doble*, Barcelona, Seix Barral.
- RICOEUR, Paul (1995), *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI editores-UIA.
- ____ (2001), *La metáfora viva*, Madrid, Cristiandad-Trotta.
- ____ (2002), *Del texto a la acción*, México, FCE.
- RODRÍGUEZ, E., (2005), *La lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad. Un enfoque hermenéutico*, México, UPN (tesis doctoral).
- STEINER, George (1994), *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa.
- ____ (1980), *Después de Babel*, México, FCE.

Desgranar café, desgranar la vida

MTRA. MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA
UPN-211 Puebla

*El hecho fundamental de la historia
educativa del siglo XX es que las
políticas igualitarias han fracasado.*

A. H. Halsey, 1972

Lejos, en el último rincón del país, parece mantenerse en resguardo la realidad de campesinos e indígenas pobres para que el discurso de equidad tenga cabida en los mensajes y fundamentos de programas de gobierno que todavía están lejos de lograr un país con una verdadera justicia social.

Esta ponencia aborda, en el contexto serrano de Puebla, la realidad de familias itinerantes que van a las fincas cafetaleras al jornal. Nos referimos a su situación de marginación y posteriormente nos detenemos a reflexionar sobre la educación y la desigualdad social que existe en el país y, en particular, en el estado de Puebla, sosteniendo que la democratización educativa es indispensable para lograr la equidad. Lo anterior como preámbulo para presentar la realidad de la escuela de la finca, esa escuela vulnerable pero real que, al parecer, solamente tiene sentido para niñas y niños, madres y padres, y docentes que la significan. Desde la mirada de ellos, es reconstruida como testimonio que debiéramos sopesar todos.

FAMILIAS INTINERANTES: UNA HISTORIA DE MARGINACIÓN

Inmersos en el siglo XXI, en un mundo global, con un impresionante desarrollo científico y tecnológico, con demandas de estándares educativos de calidad y con una herencia política de lucha que no cesa de sostener como propuesta viable la democracia y la justicia social como demandas irrenunciables encontramos, no obstante, en nuestro país, inequidades inaceptables reflejo de una estructura social que históricamente ha mantenido grandes desigualdades.

Éstas se han enraizado en México convirtiéndose en una forma de vida precaria para los marginados. Se detecta una pobreza vieja en el medio rural e indígena; incluso la marginación parece ser una característica más de estas poblaciones, y la nueva pobreza alcanzada por el deterioro económico, producto de la precaria solidez

económica del país y de las tendencias macroeconómicas, abren el crisol de marginación donde se suman cada vez más mexicanas y mexicanos, como las familias completas del “México profundo” en la Sierra Norte de Puebla, que se han convertido en itinerantes, en esa oleada de verde en los cafetales, como única y última alternativa de vida.

Las cifras de migración del XII Censo General de Población y Vivienda señalan que en el estado de Puebla existen 436 024 inmigrantes y 884 670 emigrantes, resultando un saldo neto migratorio de -448 646; sin embargo, en estos datos falta la gente cuya movilidad es pendular o de tipo golondrina, y los menores de cinco años; es decir, los jornaleros agrícolas oriundos de Puebla y Veracruz que, acompañados generalmente por sus familias, salen de sus pueblos de manera temporal hacia las fincas cafetaleras de la Sierra Norte de Puebla, y que significan un número importante de mano de obra que hábilmente desgrana la planta de café, lo que hace posible la competitividad de los grandes consorcios cafetaleros.

A nivel nacional se han identificado 3.4 millones de jornaleros agrícolas, de los cuales poco más de 42% son mujeres y cerca de 58% son hombres (Pronjag, 2001). En estas cifras están insertas las cabezas de familia que salen en los ciclos agrícolas como asalariados en las zonas cafetaleras poblanas por periodos que fluctúan entre 3 a 6 meses.

Estas familias itinerantes se mantienen en el lugar de origen y en el trabajo temporal en niveles de marginación elevados ya que, por ser vulnerables, son fácilmente explotados con salarios a destajo (de 1.20 a 2.00 pesos el corte de un kilo de grano de café) y largas horas de jornada, donde los niños también trabajan sin importar las inclemencias del tiempo. El descanso lo realizan en dormitorios improvisados, sin higiene, donde se estiran los petates para que se acomoden por familia; reciben una casi nula atención médica y su alimentación consiste sobre todo en frijoles, tortillas y café.

Cabe señalar que a este contingente se está sumando una cantidad importante de adolescentes; con esta actividad ingresan al trabajo asalariado, iniciando así la biografía laboral que seguramente los va a mantener en la pobreza y la explotación:

... llegan los camiones al pueblo y los enganchadores nos dicen que nos alistemos para ir a trabajar, nos dicen el precio que nos van a pagar, y aunque está muy bajo ai lo piensa uno, de veras que lo pensamos pero no hay de otra y juntamos las cosas y nos vamos con toda la familia, entre todos hemos de regresar con algo, eso uno lo dice, no quisiéramos pero y qué le hacemos, que otra cosa hemos de hacer, mire, ahora hasta los muchachitos se van, ai los ve, se nos pegan, son del mismo pueblo, ni nuestros parientes son, pero sí nuestros conocidos, son del pueblo y pues se van con nosotros, así empiezan a ganar algo, ése es su destino, jornaleros como todos, sí, como nosotros (Juan Ortega, Finca Puebla).

Una vez en la finca, por las mañanas empieza la actividad generalizada para irse a los cafetales; algunos niños van, otros se quedan a cuidar a sus hermanitos de uno, dos y tres años, y otros más se quedan a tomar clases con los promotores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o de la SEP.

EDUCACIÓN Y EQUIDAD

La desigualdad ha sido la constante que muestra a México como un país polarizado, con realidades que marcan diferencias en cuanto a la calidad de vida y a bienes materiales, sociales y culturales. Dentro de éstos está la educación, que se muestra directamente proporcional al nivel económico de los ciudadanos. El Estado mexicano en su papel de proveedor del derecho a la educación (Latapí, 1993), a pesar de realizar esfuerzos permanentes, aún tiene saldos pendientes que se muestran como retos complejos y de gran magnitud sobre todo en las regiones empobrecidas.

Chiapas, Oaxaca y Guerrero muestran niveles educativos por debajo de la media nacional de escolaridad (menos de cinco años), pues es allí donde se concentran los niveles más altos de rezago educativo en el país; tienen como característica común ser regiones con alta densidad indígena, pobreza extrema, ubicación territorial accidentada y un olvido ancestral. Por su parte, el estado de Puebla, con un índice de marginación alto, sólo por encima de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y Veracruz, también tiene un comportamiento directamente proporcional entre pobreza y rezago educativo; las cifras nos muestran que 30.4% de niños en edad preescolar no asisten a los jardines de niños, 7.3% en edad de cursar la primaria no lo hacen, y 29.9% de adolescentes que debieran cursar la secundaria están fuera de ella (INEGI, 2000).

En contraposición, el Distrito Federal, Nuevo León y Baja California mantienen el mayor grado de escolaridad (con un promedio de más de siete años) y tienen en común un mejor desarrollo industrial.

Estos datos, que arroja el estudio de corte longitudinal realizado por Martínez Rizo (1992), señalan, además, que no parece haber un esfuerzo especial de la búsqueda de la equidad, sino simplemente el resultado obvio de los procesos de crecimiento económico en un país fuertemente centralizado. A la fecha, prácticamente persisten los mismos indicadores, a pesar de programas compensatorios puestos en marcha durante los gobiernos de Zedillo y Fox, lo que pone en tela de juicio la eficacia de la política compensatoria, y es que, como señala Reimers (2002), los componentes compensatorios de las reformas han tenido costos relativamente bajos en relación con las desigualdades en el gasto por alumno (público más privado) y con el total del gasto educativo.

Las desigualdades educativas en nuestro país se agudizan, además, en el interior de los estados considerados como pobres, pues allí mismo, se concentran altos grados de analfabetismo, deserción escolar, reprobación y ausentismo. Esto frente a una minoría que se ubica en el mismo estado poseedor de una oferta educativa de calidad y que alcanza altos niveles escolares, por estar situados en los centros nodales de producción y servicios.

Así pues, con su papel el Sistema Educativo Nacional (SEN) favorece la desigualdad a nivel geográfico entre zonas urbanas y rurales; a nivel de sexos entre hombres y mujeres; a nivel de generaciones entre jóvenes y adultos; a nivel social entre ricos y pobres, y a nivel fiscal, puesto que los pobres subvencionan a los ricos (Malcolm, 2000). De esta manera, la desigualdad se mira compleja, ya que tiene muchos rostros que se suman y que inciden para ahondar las diferencias en la calidad educativa que se propociona a unos y a otros.

Diversos estudios, como el pionero elaborado por Coleman para la realidad de los Estados Unidos en la década de 1970, los que cobran auge en nuestro país y los elaborados por la CEPAL, y los eventos internacionales clave como la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, pusieron de manifiesto la desigualdad educativa. Ante esto, el gobierno mexicano ha tomado medidas para aminorarla.

La pregunta obligada entonces es: ¿para aminorar la desigualdad, el Estado educador debe ofrecer una oferta educativa con igualdad o con equidad? El problema de la desigualdad no se resuelve con brindar oportunidades iguales a todos, ya que, al convertirse en práctica, sólo reproduce las desigualdades sociales. Se requiere que el Estado educador realice una equidad proporcional, es decir, distribuir la educación equitativamente (Latapí, 1993). Así, en esta dinámica, se tenderá a actuar en forma contraria a como usualmente se ha venido realizando: dando más y mejores insumos educativos a los alumnos menos favorecidos para que tengan los beneficios de calidad a que tienen derecho.

La educación que el Estado mexicano ha ofrecido históricamente a los pobres es insuficiente. Sin embargo, el nuevo discurso educativo del Estado educador plantea, entre otros retos, la equidad, que aún se mira como una cuenta pendiente. México, con un auténtico afán de lograr una igualdad social, debe tender a la *democratización educativa* que implica no sólo el acceso de todos a la escuela, sino también la igualdad de éxito dentro del sistema educativo.

La democratización significa no únicamente aulas, programas escolares y profesores en número suficiente, sino la mejora del propio contenido de la educación, del proceso de enseñanza/aprendizaje, de la organización y la estructura de los servicios educativos, de la participación de los alumnos y las comunidades locales en la toma

de decisiones, y de la planificación y administración de estos servicios, haciendo hincapié en la mejora de los resultados (Malcolm, 1990). La democratización educativa como proceso político influye en que el Estado tienda a ceder espacios para propiciar programas regionales, generados, desarrollados y evaluados en corto. Por eso, es necesario darle peso al trabajo creativo, propositivo y focal.

Desde esta perspectiva existen grandes cuentas pendientes por parte del Estado educador, por ejemplo, con las niñas y los niños que acuden a las fincas poblanas al corte de café durante el mes de octubre o antes, por lo que deben abandonar la escuela. La salida parece desdibujarlos del proyecto educativo mexicano, al igual que a los demás niños, hijos de jornaleros agrícolas. Y es que a pesar de programas pertinentes puestos en marcha para su atención, todavía deben mejorarse para que logren el impacto deseado.

En los Fundamentos Pedagógicos del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes se menciona que:

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) destaca que los esfuerzos del sector se dirigirán de manera prioritaria a los grupos vulnerables de nuestro país que acumulan el mayor porcentaje de rezago educativo. En el mismo sentido, la Ley General de Educación en su artículo 32, establece el compromiso de las autoridades educativas por implantar las condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Para lograr este objetivo se establece la promoción de formas y modelos flexibles para la atención a los grupos vulnerables de la población nacional, con la finalidad de poner a disposición de dichos grupos opciones educativas que se adapten a sus condiciones geográficas, socioeconómicas y culturales. (SEP, 2003).

Al respecto, en atención a las niñas y los niños migrantes se han creado dos programas educativos: el de jornaleros agrícolas que opera el Conafe y el de educación primaria para niñas y niños migrantes que atiende la SEP desde 1997. En este trabajo vamos a hacer referencia únicamente a este último y específicamente en las fincas cafetaleras de la Sierra Norte de Puebla, donde se desarrolla el programa en atención a la población infantil que llega con su familia, año con año, al corte del café.

LA ESCUELA DE LA FINCA

No me gusta cortar café porque me pican los moscos; me gusta venir a la escuela porque la maestra me trata bien. Yo quiero ser de grande comerciante porque me parece bien.

MARÍA SILVERIO GARCÍA BLAS, 11 años

En el estado de Puebla, la Dirección de Educación Indígena es la encargada de operar el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. La coordinación se encuentra en la ciudad de Puebla, a seis horas de la mayoría de las fincas cafetaleras, lo que mantiene alejada y en ocasiones olvidada la realidad de esas pequeñas escuelas improvisadas, donde los promotores se las arreglan para trabajar con las niñas y los niños en condiciones difíciles y prácticamente sin apoyo, a pesar de existir toda una estructura de operación.

Existe un coordinador estatal ubicado en la ciudad de Puebla, los supervisores y asesores se encuentran en las cabeceras de las zonas escolares situadas en Huauchinango, La Ceiba y Hueytamalco, y, por último, los maestros y maestras se ubican en las fincas cafetaleras y son quienes, junto con los niños y padres de familia, construyen esas escuelas momentáneas que se alzan entre las bodegas y los cafetales, en un rincón, atajándose del mal tiempo. Esas escuelas simbólicas con significaciones referenciales solamente para los que le dan sentido.

El cuaderno torcido y sucio olvidado en la mesita, la pizarra todavía con algún ejercicio, el lápiz y dos colores tirados, tres libros de rincones de lecturas apilados y un cromó del abecedario pegado en la única pared de ese lugar no son los únicos referentes que nos marcan la existencia de la escuela, son sobre todo los propietarios de esos objetos que crean prácticas implícitas y explícitas para significar la escuela de la finca.

Para las niñas y los niños que asisten a la escuela de la finca es agradable ir porque aprenden, tienen amigos y juegan. Algunos platican que prefieren ir a la escuela para no estar todo el día cortando café, recuerdan su antigua escuela y hacen comparaciones sobre todo en el carácter de los maestros de la escuela de su comunidad con los de la finca.

Las madres que mandan a sus niños a la escuela también opinan, como María Vázquez Santiago, quien comenta que le gusta la escuela de la finca porque también enseñan a leer y escribir, y que incluso a su hija “le enseñan mejor que en la que estaba antes de venir”. También encontramos referencias como que en esta escuela no se paga nada, que está a la mano y que son pacientes con los niños.

Sin embargo, las madres que prefieren las escuelas de sus comunidades tienden a remitirse, como punto esencial, a su carácter formal, en contraposición con la es-

cuela de la finca, que no da papeles, carece de infraestructura y planta de maestros, y que los alumnos llegan y se van, etcétera.

Por su parte, maestras y maestros comentan, en su mayoría, que la escuela de la finca es su primera experiencia en la docencia y aunque son estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional tienen dificultades para trabajar en el programa y tienden, en su mayoría, a encuadrar su práctica con la de la escuela regular a pesar de tratarse de un proyecto diferente, flexible, abierto, que debe adaptarse a las condiciones del contexto y necesidades de los alumnos.

Todos los docentes son jóvenes, entusiastas, y refieren como necesidad, la capacitación y el apoyo real de la coordinación, la supervisión y los asesores.

Esta escuela es la opción de un proyecto innovador donde la interculturalidad debe ser el eje transversal del encuentro, reconocimiento y cotidianidad de niñas y niños de diferentes pueblos que traen una historia propia y comparten, de manera muy cercana, el hoy. No se puede permitir –porque finalmente el programa no se creó de acuerdo con esos parámetros– ser el lugar de la práctica monótona, estéril, improvisada, de comisiones y papeleo donde se enquisten, como herencia, los usos de la escuela tradicional.

Vale la pena darle una identidad propia a la escuela de la finca para que mantenga las expectativas de las niñas y los niños como Catalina.

Yo me llamo Catalina Méndez Lechuga, nací en Tlalacruz, tengo 12 años, vengo a la escuela Xaxanat Kapen. Me gusta mucho venir a la escuela, mi maestra nos enseña muy bien, de grande a mí me gustaría seguir estudiando y ser maestra, porque me gustaría mucho enseñarles a los niños lo que yo voy aprendiendo en la vida.

Yo me voy a cortar en las tardes, saliendo de la escuela. Me gusta muy poco cortar porque en partes está de ladera y porque casi no puedo cortar; al día me corto sólo unas seis o siete cubetas de café, y cuando les pagan mi mamá me da dinero para comprarme lo que yo quiera porque el café que corto lo junto con el de mi mamá.

Por último, los testimonios de las niñas y los niños migrantes evidencian no sólo su modo de vida sino lo importante que es la escuela para ellos, ya que han aprendido a valorarla porque son parte de ella y, al mismo tiempo, ella existe en torno a ellos.

BIBLIOGRAFÍA

ADISESHIAH, Malcolm (1990), “Educación y justicia social”, en *Sobre el futuro de la educación en el año 2000*, Madrid, Nacea.

- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*, Santiago de Chile.
- INEGI (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda*, Aguascalientes.
- LATAPI, Pablo (1993), “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, México.
- MARTÍNEZ, Felipe (1992), “La desigualdad educativa en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, México.
- (1993), *Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa*.
- MUÑOZ, Carlos (1996), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, México, FCE.
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano*, México, FCE.
- “Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, México.
- Pronjag (2001), *Programas Intersectoriales de Atención a Jornaleros Agrícolas*, México.
- REIMERS, Fernando (2002), “La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina”, *Cuadernos de discusión 3*, México, SEP.
- SEP (2003), “Programa Educación Primaria para niñas y niños migrantes. Fundamentos pedagógicos”, México (Documento de trabajo).



**Mesa 3:
Políticas, lenguajes
y autoría en la escuela**

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Facultad de Pedagogía: universo de multiculturalidad

VERÓNICA ORTIZ MÉNDEZ,
DALIA RODRÍGUEZ PÉREZ
VÍCTOR MANUEL PÉREZ ROMÁN
Facultad de Pedagogía Región Poza Rica-Tuxpan

INTRODUCCIÓN

El trabajo “El impacto cultural que viven los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de origen indígena al emigrar a la ciudad de Poza Rica, Veracruz: un acercamiento etnográfico” nació de nuestro interés por conocer cómo enfrenta y vive el estudiante de origen indígena un cambio de vida que suele repercutir en su lenguaje, actitudes, formas de pensar, actuar y de vestir.

Al percatarnos de que la población estudiantil de la Facultad de Pedagogía en la Región Poza Rica-Tuxpan estaba integrada por jóvenes originarios de diversas comunidades, nos preguntamos qué características tiene la cultura, pueblos, costumbres, etc., de cada uno de estos estudiantes y cómo fue el proceso de adaptación que experimentaron cuando llegaron a vivir a la ciudad.

Precisamente estas interrogantes –y otras que surgieron en el proceso– fueron las que nos interesaron en este tema, claro, sin dejar de lado nuestra formación pedagógica, teniendo en cuenta que las diferencias entre las culturas afectan al estudiante en su desarrollo cognitivo, psicológico y social; de ahí que nuestro papel como pedagogos sea el de buscar alternativas que apoyen la convivencia multicultural dentro y fuera de las aulas, teniendo en cuenta la identidad cultural de los estudiantes por medio de alternativas en proyectos que permitirán a los diversos grupos culturales una convivencia de mayor calidad en un ambiente de respeto que dé prioridad al desarrollo cognitivo, psicológico y social de los estudiantes indígenas universitarios.

El objetivo de nuestra investigación es explorar cuál es la experiencia de los estudiantes de origen indígena al momento de interactuar con la cultura urbana. Esto nos llevó a identificar a los grupos culturales que integran la comunidad estudiantil y los idiomas que se hablan en la Facultad de Pedagogía, aspectos que también nos llevaron a identificar las dificultades por las que atraviesan los estudiantes al emigrar de su comunidad de origen a la ciudad.

Cabe mencionar que esta investigación se desarrolló desde la perspectiva de la

antropología de la educación, disciplina del tronco general de la antropología social y cultural. Por ello, el término *educación multicultural* se analizará de la definición del concepto *cultura*, por ser éste el núcleo de la antropología social y cultural que, a la vez, es el concepto básico de esta investigación.

ACERCAMIENTO AL TÉRMINO *CULTURA*

Así pues, para sir Edward Tylor (1871) “cultura es ... un conjunto complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otro hábito y aptitud que ha adquirido el hombre como miembro de una sociedad”.¹ Dicho de otro modo, en el que quizás es el significado más recurrente, cultura es todo lo que se aprende en sociedad y se comparte con los miembros de ésta; o sea, es la herencia social que la persona recibe de su grupo, ya sea material (los objetos que el hombre fabrica como edificios, autos, carreteras, etc.) o no material (palabras, ideas, costumbres y hábitos).

La estructura de la cultura está formada por subculturas: las pautas de conducta agrupadas que se relacionan con la cultura general de la sociedad pero que, al mismo tiempo, se distinguen de ella;² por ejemplo: subcultura escolar, subcultura familiar, subcultura religiosa, subcultura sexual, subcultura profesional, etc. Las personas nos desenvolvemos en algunas de éstas, así que el hecho de pertenecer a una o varias integra al hombre a una sola cultura general.

Desde esta perspectiva, cada ser humano es multicultural por desenvolverse en varias subculturas. Sin embargo, en esta investigación consideramos a la multiculturalidad como una educación que tiene un programa para todos los grupos, al igual que para cada persona que integra el grupo e, inclusive, que cuestiona la relación entre el Estado y la escuela debido a que esta última transmite la cultura dominante.

La educación multicultural necesita un modelo para desarrollarse, por lo que para el trabajo realizado se rescatan tres perspectivas basadas en la diferencia, el pluralismo y la reconstrucción social:

1. *Entender la cultura como el conocimiento de la diferencia.* Este enfoque pretende enseñar a valorar las diferencias entre las culturas; defiende el hecho de que todos los alumnos de una institución –pertenecientes a las minorías o al grupo de la cultura dominante– necesitan conocer acerca de las dife-

¹ Paul Horton B. y Chester Hunt L. (1985), *Sociología*, 2ª ed., México, McGraw-Hill.

² *Idem.*

rencias culturales. Se busca educar a los estudiantes para que vivan en armonía en una sociedad multiétnica. De acuerdo con este planteamiento, la escuela debe encargarse de enriquecer a los alumnos culturalmente, aun cuando, en algunos casos, implique modificar el currículum, así como utilizar el aula para, por llamarlo de algún modo, promocionar las diferencias y similitudes entre los grupos. Esta perspectiva se fundamenta, según Sleeter y Grant (1988), en las teorías sobre el prejuicio, el autoconcepto y el grupo de referencia.

2. *Rechazo de la aculturación y asimilación* que presentan las minorías respecto de la cultura dominante: “no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno” (Seda Bonilla, 1973). Este matiz se denomina *pluralismo cultural*, y consiste en preservar y extender el pluralismo. La percepción de la escuela es preservar y extender el pluralismo cultural; una posible alternativa se daría con los profesores, quienes deben estar conscientes de que los grupos culturales son diferentes y, por tanto, no otorgan similar valor y significado a sus necesidades, deseos y aspiraciones, y que tampoco un solo currículum es para todos los grupos. Para que sea posible hablar del crecimiento del pluralismo cultural es preciso cumplir con las siguientes condiciones:
 - a) que exista diversidad cultural en una sociedad;
 - b) que haya interacción intergrupos e intragrupos;
 - c) que los grupos en convivencia tengan que compartir oportunidades económicas, políticas y educativas lo más parecidas posible, y
 - d) que la sociedad tenga que valorar la diversidad cultural.

Como se aprecia, para este enfoque la preservación y extensión de la diversidad cultural son las estrategias para no permitir la aculturación y asimilación de la cultura mayoritaria en la escuela; en fin, lo que importa es que las personas implicadas somos quienes debemos tomar una actitud con la que seamos capaces de entender el por qué de la presencia de otras personas con ciertas diferencias culturales.

3. *La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social*. Según Sleeter y Grant (1988), alrededor de este enfoque giran tres teorías; en un primer momento son de carácter sociológico, como la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia; en seguida, teorías sobre el desarrollo cognitivo en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje (Piaget y Vigotski) y la importancia de la experiencia propia del

sujeto en esa construcción, y por último, teorías de la cultura en que ésta se considera una adaptación a circunstancias vitales determinadas.³

TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL ANÁLISIS DE LA CULTURA

Para el tratamiento de esta investigación nuestra formación nos exigió que abordáramos el tema desde una perspectiva pedagógica constructivista como la de Vigotski (1978), quien consideró que los hombres construyen paso a paso su conocimiento del mundo, que no son seres pasivos que únicamente “reciben” las ideas provenientes del exterior, sino todo lo contrario: las analizan y revisan; es decir, el conocimiento, más que ser construido por cada persona es co-construido entre el hombre y su entorno sociocultural. Esto nos permite entender que cualquier aprendizaje involucra a más de un ser humano. Por otra parte, el concepto de influencia de un medio social no sólo se da por los profesores sino que abarca a familiares, amigos e, inclusive, “compañeros imaginarios”. A decir de este autor, el aprendizaje va mas allá de “un espejo” que refleja el mundo, porque el aprendizaje involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones a partir de la información que reciben.

Así, cuando el joven indígena emigra a la ciudad de Poza Rica tiene que reconstruir su conocimiento –incluida su cultura– por medio de las relaciones con sus compañeros de otras comunidades urbanas y rurales que, al igual que él, tendrán la oportunidad de co-construir su cultura a través de las ideas y opiniones que reciban de maestros, compañeros de escuela y pensión; reconstruirán sus costumbres, tradiciones, valores, conceptos, etc. Desde nuestro punto de vista éste es un proceso no visible a la mirada externa, pero que en algún momento manifestará el estudiante de origen indígena.

Por su parte, Piaget (1896-1980) afirma que el desarrollo de la inteligencia de las personas es una adaptación del individuo a su medio ambiente. El desarrollo de la inteligencia se compone de dos partes básicas: la *adaptación* y la *organización*. La adaptación es el proceso por el cual los hombres adquieren un equilibrio entre asimilación y acomodación (entrada de información), y la organización es la función que estructura la información en elementos internos de inteligencia (esquemas y estructuras): proceso de estructuración.

La adaptación es un equilibrio que se desarrolla mediante la asimilación de elementos del ambiente y de su acomodación debida al cambio de esquemas y estructuras mentales como resultado de nuevas experiencias. Aquí resalta saber que el individuo no

³ *Idem.*

sólo se adapta al ambiente, sino que actúa dentro de él; por tanto, las partes no están separadas, ya que el pensamiento se organiza a través de la adaptación de experiencias y de los estímulos del ambiente para luego, a partir de esta organización, formar una estructura.

La motivación del estudiante para el desarrollo de las operaciones del individuo es una variable, sus aspectos se derivan de tres impulsos básicos: el hombre, el equilibrio y la independencia con el ambiente o curiosidad; también se puede llamar deseo de dominar el mundo en que se vive o deseo de independencia. La forma de motivación adquiere importancia cuando el individuo se identifica con una idea u objeto, o cuando encuentra en éstos un medio de expresión y satisfacción de las necesidades básicas.

A decir de Piaget, la educación debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente (transformándolos, encontrándoles sentidos, disociándolos, introduciendo variaciones en sus diversos aspectos) hasta estar en condiciones de inferir lógicamente y de desarrollar nuevos esquemas y estructuras.

La manera como Piaget explica el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas ayuda a entender el proceso de adaptación que vive el estudiante de origen indígena cuando llega a la ciudad de Poza Rica y se da cuenta de las diferencias que existen entre su pueblo y la ciudad.

La perspectiva humanista de Maslow encaja en este trabajo porque nos recuerda el lado humano de cada persona, ya que en esta investigación, por el corte metodológico cualitativo⁴ con que fue desarrollada, el significado de las palabras de los estudiantes es visto desde un trasfondo personal que incluye sentimientos, actitudes, juicios, prejuicios, valores, logros, limitaciones, frustraciones etc., pues precisamente las necesidades específicas y particulares de cada persona, de las que habla Maslow, fueron las que impulsaron al joven a emigrar a la ciudad, motivando la multiculturalidad.

Igual que en la Facultad de Pedagogía, la multiculturalidad está presente en diferentes espacios (aulas, oficinas, hospitales, centros comerciales y de diversión, etc.) de la ciudad de Poza Rica. Para Ángel Pérez Gómez la escuela y el sistema educativo en su conjunto pueden entenderse: “como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”;⁵ en esta frase se localiza uno de los sustentos que hacen interesante el tema, sobre todo para conocer cómo ha sido la adaptación del inmigrante a la nueva ciudad, con todo lo que ello implica, y cuáles son los aspectos escolares que se ven afectados por este movimiento migratorio.

⁴ Más adelante explicamos en qué consiste esta metodología de investigación.

⁵ Ángel Pérez Gómez (1988), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

METODOLOGÍA CUALITATIVA

Como mencionamos en líneas anteriores, el estudio “El impacto cultural que viven los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de origen indígena al emigrar a la ciudad de Poza Rica, Veracruz: un acercamiento etnográfico” es de corte cualitativo. Este paradigma es una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social porque hace referencia al análisis de la calidad de las relaciones, actividades y situaciones que llevan a efecto los humanos y detalla lo que acontece a través de la descripción de las actitudes o conductas de cada integrante del estudio.

Nuestro trabajo como investigadores cualitativos es la recolección de datos densos y detallados en forma de palabras; por eso este proyecto se ha apoyado de transcripciones de entrevistas, cuestionarios, fotos, entre otras herramientas que se relacionan con las palabras y acciones de las personas, con el fin de interpretar el sentir y pensar de los estudiantes indígenas emigrantes para descubrir el significado que cada individuo da a cada palabra y acto, pues Blumer (1982) sostiene que “los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, este proceso tiene lugar en el contexto social. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes”.⁶

Usamos la fenomenología porque los fenómenos sociales, a decir de Jack Douglas (1970), son “las fuerzas que mueven a los seres humanos ... son materia significativa, son ideas, sentimientos y motivos internos”;⁷ es decir lo que representa para alguien un significado, porque una persona es capaz de aprender de otra a ver el mundo desde cierta óptica. De ahí la relevancia de asignar significado al mundo, por lo que se necesita interpretar y comprender los significados de un fenómeno para alguien y lo que éste representa para otro.

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO

En este modelo nos ubicamos como investigadores realizando las observaciones pertinentes de las situaciones que nos interesaron o que llamaron nuestra atención, evitando interferir lo menos posible en los hechos. Podría decirse que somos como el pizarrón colgado en la pared del aula que sólo ve pasar las acciones minuto a minuto de los alumnos que día por día asisten a clases. Aunque a decir verdad también parti-

⁶ Citado por Busquets en *Antología. Análisis de la práctica docente propia*, Veracruz, UPN, 2000.

⁷ Jack Douglas (2000), *Antología. Metodología de la investigación cualitativa*, Xalapa, Universidad Veracruzana.

cipamos en esta investigación como actores, ya que hasta el pizarrón del aula es parte de la discusión de un tema al describir la sesión.

Esta forma de observación *no participante* nos favorece para no ser absorbidos por el escenario al momento de interactuar con los actores del estudio, pues al hacerlo tuvimos que empatizar con sus puntos de vista, formas de pensar y actuar, sentimientos y opiniones, debido a que conforme se avanza y se muestra confianza, apertura y empatía con ellos corremos el riesgo de ser atrapados en los significados de los estudiados. Por esta razón, para proteger la evaluación científica de la investigación, escogimos la observación no participante como la de mayor uso en esta investigación, sin descartar el empleo, en algún momento, de la observación participante ya que convivimos con los estudiantes de origen indígena en la Facultad de Pedagogía.

Para nuestra investigación, primero tuvimos que ubicar a la población estudiantil con la que trabajaríamos, así que aplicamos un cuestionario, lo que para algunos resulta contradictorio por tratarse de un trabajo cualitativo, pero a nosotros nos prometía un trabajo más rico y completo. El uso del cuestionario en este trabajo se fundamenta en:

- Que ha sido el acceso para localizar a los sujetos de estudio.
- Sirvió para abrir otras posibles líneas de investigación.
- Los cuestionamientos fueron abiertos y precisos porque era necesario especificar algunos aspectos.
- Que así exploramos el contexto familiar de los estudiantes para determinar quiénes tenían origen indígena.

Conforme avanzamos en la investigación nos dimos a la tarea de realizar entrevistas. A éstas, o *conversaciones* como las denomina Peter Woods, buscamos darles un estilo etnográfico, imprimiéndoles las características de una conversación grata y amable porque eran el medio para provocar el flujo de datos que nos permitiera conocer las visiones de los alumnos de origen indígena entrevistados. De esta manera, en forma bidireccional e informal los estudiantes nos platicaron libre y abiertamente su experiencia al emigrar a la ciudad de Poza Rica; tales conversaciones contaron con la confianza, curiosidad, naturalidad y seguridad de que la información proporcionada se manejaría con ética profesional y sería confidencial.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez que tuvimos en nuestras manos las transcripciones de las entrevistas de los estudiantes de origen indígena de séptimo semestre de la Facultad de Pedagogía, decidimos interpretar los datos recogidos mediante un proceso analítico denominado

teorización, que nos permitió descubrir categorías y subcategorías, así como establecer relaciones entre unas y otras. Este proceso llamó nuestra atención debido a que, según Glaser y Strauss (1967), Kaplan (1964) y Zetterberg (1966), es indispensable en toda investigación, además de que se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del *cómo* y *por qué* de los fenómenos. Este tipo de análisis va de la mano con el enfoque cognitivo de esta investigación, ya que para realizarlo llevamos a la práctica habilidades básicas de los seres humanos como observación, comparación, clasificación, relación y descripción, habilidades que nos permitieron analizar una por una las líneas de las conversaciones con los estudiantes. En esta fase de la investigación mostramos una actitud de asombro para cada una de las expresiones que los alumnos nos dieron y luego comparamos los datos de cada entrevista para clasificarlas en categorías (28) o subcategorías (7) que relacionamos entre ellas y agrupamos en dimensiones (7) surgidas a partir de los datos.

Por su parte, el *análisis inductivo* de los datos nos permitió hacer inferencias sobre el tema de nuestro estudio que nos llevaron a deducir el concepto y la valoración de la cultura, los sentimientos, las actitudes, los pueblos, los idiomas, etc., que los alumnos de origen indígena presentan en este proceso de adaptación al contexto urbano.

La numeración es un procedimiento analítico general que proporciona un control de calidad en los datos y a la vez contempla la descripción que hacemos de la información que los estudiantes de origen indígena nos proporcionaron, en nuestro trabajo buscamos con este cálculo de frecuencias dar fiabilidad y validez a las interpretaciones que hicimos de los datos obtenidos.

RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA

Después de haber dado el tratamiento a la información nos dio la oportunidad de explorar los sentimientos, las visiones y la valoración que algunos alumnos de origen indígena tienen hacia su cultura. Cuando pensamos en el tema “el impacto cultural que viven los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de origen indígena al emigrar a la Ciudad de Poza Rica, Ver.” tuvimos miedo de encontrar en las respuestas de los estudiantes una actitud de rechazo hacia sus orígenes, afortunadamente no fue así, en realidad los alumnos que entrevistamos de origen indígena están orgullosos de serlo, nos dimos cuenta en sus respuestas que giran en torno al valor que le dan a las costumbres, tradiciones y valores que su familia ha inculcado en ellos.

Sobresale la ventaja que consideran tener por el hecho de hablar otro idioma además del español; en la Facultad de Pedagogía los idiomas que hablan los estudiantes son: el totonaco, náhuatl, y otomí. Debido a que Poza Rica se ubica geográficamente entre las regiones geográficas Totonaca y Huasteca, los alumnos vienen de pueblos

como: Pueblillo, Papantla, El chote, Espinal, Palma Sola, Coatzintla, Coyutla, Entabladero, Gutiérrez Zamora, Tecolutla, Zozocolco, Álamo, Tihuatlán, Ejido el Águila, Temapache, Tuxpan, Tecomate, Lima Nueva, Mequetla, Emiliano Zapata, Santa María Apipilhuasco, Ixhuatlán de Madero, Santiago de la Peña, Balderas, El Manantial, Castillo de Teayo; entre otros –aclaramos que entre los pueblos mencionados existen algunos urbanos en los que se conservan las raíces indígenas.

Llamó nuestra atención el hecho de que por su ubicación en la ciudad de Poza Rica la Facultad de Pedagogía aparte de albergar alumnos de comunidades cercanas también forma jóvenes de otras regiones más lejanas a la ciudad, así como de otro estado como Puebla. Además de darnos cuenta del papel determinante que la escuela representa en el proceso de adaptación al medio que el estudiante de origen indígena tiene que experimentar. La escuela es el lugar propicio para que los estudiantes se integren a la nueva cultura urbana y las nuevas costumbres, tradiciones y valores.

Que encuentre entre sus compañeros mediante las relaciones interpersonales que establece en el tiempo escolar dan las pautas para que los estudiantes intercambien ideas, sentimientos, tradiciones, costumbres, etc., es decir, la presencia de una diversidad cultural permite que se de una influencia cultural manifestada en el cambio de la identidad cultural de cada estudiante, dicho cambio se hace visible en la forma de vestir, hablar, forma de pensar, y de actuar; de acuerdo a lo que los estudiantes nos comentaron la influencia cultural se da por los amigos y compañeros de clase, así como por las personas con quienes viven en sus pensiones o en sus cuartos aunque no descartan la influencia de los medios de comunicación, aunque a pesar de que los estudiantes indígenas entrevistados expresaban en su mayoría que no han presentado ningún cambio, a través de la observación nos hemos dado cuenta de que sí presentan un cambio en su apariencia física.

Por otra parte hablar de las experiencias que los estudiantes de origen indígena han vivido al emigrar a la ciudad de Poza Rica no es únicamente hablar del intercambio cultural que han vivido, sino también de las dificultades que han tenido que enfrentar, por ejemplo han tenido hacer uso de las nuevas tecnologías como la computadora, para algunos fue en la Universidad el primer lugar donde tuvo contacto con una máquina de este tipo, así mismo el verse y sentirse solos fuera del hogar ha sido otra de las situaciones a las que han hecho frente, desde nuestro punto de vista han sabido mantener la cordura, la responsabilidad y sobre todo han valorado el esfuerzo, el amor y las esperanzas que sus padres han puesto en cada uno de ellos.

CONCLUSIÓN

Hasta el momento esta investigación nos permite expresar que los estudiantes de origen indígena no presentan un desfase contextual que les perjudique en demasía con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque la actitud de los estudiantes ha sido de apertura, participación, y aprendizaje de lo que desconocen, más bien es una actitud de flexibilidad la que el estudiante presenta cuando cambia su contexto social, se adapta al nuevo medio social, ésta es una actitud que por su juventud le es más fácil que a una persona de mayor edad.

Desde nuestro punto de vista en la Facultad de Pedagogía se deben rescatar los espacios de expresión en los que se divulguen la diversidad de las raíces culturales que la Facultad de Pedagogía disfruta a través de sus estudiantes y docentes, contactando con instituciones que puedan apoyar a los estudiantes con becas, foros donde den a conocer la diversidad cultural de sus pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- DOUGLAS, Jack (2000), *Antología. Metodología de la investigación cualitativa*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier, Rafael A. PULIDO MOYANO y Ángel MONTES DEL CASTILLO (1997), “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, núm. 13, enero-abril, pp. 223-256.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2002), *Vigotski: la construcción histórica de la psique*, México, Trillas (Biblioteca Grandes Educadores, núm. 9).
- GOETZ, J. P., y M. D. LECOMPTE (1988), *Diseño cualitativo y etnografía en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- HERNÁNDEZ SUÁREZ, Irais (2004), “¿Qué significa ser indígena?”, *UniVerso, el periódico de los universitarios*, Xalapa, Universidad Veracruzana, año 4, núm. 158, 8 de noviembre.
- HORTON, Paul B., y Chester L. HUNT (1985), *Sociología*, 2ª ed., México, McGraw-Hill.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1988), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (1992), “El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”, en José GIMENO SACRISTÁN y Ángel I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- SPRADLEY, James P. (1979), *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt Rinehart & Winston.



**Mesa 4:
Equidad y calidad
en la educación intercultural**

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Hacia una política de revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas de Chile

JOSÉ CALFUQUEO NAHUELPAÑ
Jefe del Departamento de Cultura y Educación, Conadi
Magister en Educación Intercultural Bilingüe
Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia

ANTECEDENTES

Chile es una nación multiétnica. Su población está constituida por un número mayoritario de mestizos de indígena con español, población autóctona e inmigrantes europeos, fundamentalmente. En nuestro país perviven –el término ha sido usado con toda intención– cuatro lenguas originarias del territorio continental y una en el Chile insular (Isla de Pascua). Veamos su situación sociolingüística actual.

AYMARA

La población aymara se encuentra distribuida en la primera y segunda regiones del país. Se reconocen espacios territoriales ligados a los ecosistemas en sentido oeste-este más que norte-sur. En general, la mayoría de los autores reconoce tres sectores: la alta cordillera (altiplano, alrededor de los 4 000 msnm), la precordillera (quebradas y valles, bajo los 3 500 msnm) y la zona de la costa (ciudades de Arica e Iquique). Los datos del Censo Nacional de 2002 (INE) son ilustrativos: 48 501 personas.

La situación de competencia lingüística es bastante heterogénea, aunque en términos generales puede decirse que hay una correlación entre el uso y la competencia con el piso ecológico donde vive la población. Hay mayor pérdida en la costa y mayor uso y competencia de la lengua en la alta cordillera, donde existe un bilingüismo más generalizado en la población de diversas edades, y un monolingüismo aymara en personas mayores y ancianos.

QUECHUA

La población quechua en Chile es mínima y se encuentra distribuida también en la primera y segunda regiones del país. Según datos recientes, la competencia y el uso lingüístico del quechua es mayor en la zona de Antofagasta, con pequeños grupos migratorios asentados como mano de obra; en cambio, en la zona andina de la primera región, más bien hay personas que se autoadscriben al quechua para marcar sus diferencias en un espacio tradicionalmente aymara. Los datos del Censo Nacional de 2002 (INE) son ilustrativos: 6 175 personas.

MAPUCHE

Los mapuche son el grupo indoamericano más numeroso del territorio chileno. En la actualidad, la mayoría se encuentran asentados en la zona sur del país (regiones VIII, IX y X) y otro porcentaje muy importante en la Región Metropolitana.

VIII	52 918	
IX	202 970	
X	100 664	Total regiones australes 356 552
Región Metropolitana		182 918
Censo Nacional de 2002 (INE):	604 349 personas.	

Aunque estas cifras son oficiales, existe controversia respecto de ellas porque diversas consideraciones llevan a algunos mapuche a afirmar o a creer que el número es mayor. En Chile, parte importante de ellos vive en el campo, en las regiones sureñas ya señaladas, aunque desde hace algunos años se aprecia un desplazamiento continuo hacia la capital del país y otros centros urbanos.

Un importante número de los mapuche sureños corresponde a familias de pequeños agricultores que cultivan parcelas de entre 1 y 2.5 hectáreas. Éstas se encuentran asentadas en espacios delimitados por el Estado chileno durante el proceso de radiación y confinamiento realizado a fines del siglo XIX. Por lo mismo, se trata de asignaciones de tierras fijas que con el paso del tiempo y el aumento natural de la población se han vuelto insuficientes, lo que ha provocado, entre otros fenómenos, la migración de jóvenes hacia las ciudades.

La población mapuche, en particular las organizaciones, reconoce “identidades territoriales” que, al igual que en el caso del aymara, tienen una distribución que va desde el oeste al este, más que de norte a sur, y que tendría un buen calce con los llamados pisos agroecológicos: Pewenche, Inapireche, Wenteché, Nagche, Lafkenche y Williche. La situación sociolingüística puede graficarse como un *continuum* en uno

de cuyos extremos existe un escaso número de monolingües de *mapuzugun* (ancianos y niños menores); en el centro, una cantidad importante de bilingües *mapuzugun*-castellano con diverso grado de dominio de ambas lenguas, y en el extremo opuesto, otro considerable número de monolingües de castellano, en especial entre aquellos que viven en la urbe. Lo anterior, dicho en términos referenciales y gruesos, puesto que no existen estudios precisos y objetivos que den cuenta cabal del tema. Así, entonces, los niños llegan hoy a las escuelas como monolingües de castellano o como bilingües en distinto grado de *mapuzugun*-castellano.

KAWESQAR

Han vivido en la zona de los canales en el extremo sur del país. En la actualidad, los pocos *kawesqar* se encuentran radicados en la pequeña ciudad de Puerto Edén, en la Isla Wellington, y algunos otros en Punta Arenas. Los datos del Censo Nacional de 2002 registran 2 622 personas, pero el grupo que mantiene cierta vigencia cultural y lingüística apenas alcanza la docena de personas. Además de estos pueblos que tienen todavía presencia lingüística en el territorio continental del país, existe otra cultura presente en una posesión insular ubicada a 3 700 km al oeste, en pleno océano Pacífico.

RAPA NUI

Su asentamiento básico lo constituye la isla conocida como Rapa nui o Isla de Pascua, aunque buen número de pascuenses viven en el continente, particularmente los jóvenes que viajan a éste por razones de estudio, sobre todo de estudios superiores. La población que se considera perteneciente a este pueblo es 4 647 personas, de acuerdo con los datos del Censo Nacional de 2002 (INE).

La mayoría de los pascuenses que habita en la isla son bilingües de *rapa nui* y castellano. Aunque el español ha penetrado con mucha fuerza en los años recientes, dada la presencia importante de continentales en la administración de diversos servicios públicos de la isla, la cultura y la lengua mantienen vigencia. A la escuela y liceo de la isla acuden niños pascuenses y continentales. La lengua oficial de enseñanza es el español, por lo que los niños son alfabetizados en esta lengua, y sólo desde hace pocos años que se imparte un curso de enseñanza del *rapa nui* y se alfabetiza en esta lengua en el primer ciclo escolar.

En síntesis, puede decirse que en el país se recuerda la existencia de grupos y lenguas tales como: aymara, quechua, colla, atacameño, *rapa nui*, mapuche, yagán, selknam y *kawesqar*. De todas, sólo se mantienen vigentes las lenguas aymara, quechua, mapuche, *rapa nui* y *kawesqar*. Es importante consignar que, de cualquier manera, la

totalidad se encuentra en franca desventaja respecto del español. Así entonces, considerando nada más el número de hablantes, las políticas del Estado chileno, por lo menos en lo que se refiere a la educación intercultural bilingüe, se enfocan fundamentalmente a atender a las poblaciones aymara, mapuche y rapa nui.

Hace más de dos siglos que los pueblos indígenas de Chile han sido sometidos a una política de homogeneización cultural y lingüística. El Estado chileno ha utilizado diferentes medios para hacer efectiva dicha política, y la escuela fue uno de los instrumentos más eficaces de homogeneización lingüística y cultural sobre los niños y niñas indígenas, a quienes se les prohibió hablar su lengua materna. También hacen sus aportes las instituciones públicas de servicios y los medios de comunicación, que hacen uso sólo de la lengua castellana para comunicarse. A pesar de las acciones realizadas en contra del patrimonio cultural material e inmaterial de los pueblos indígenas, hoy estos pueblos viven y luchan por preservar sus culturas y lenguas, aunque el costo ha sido muy alto, ya que las nuevas generaciones son monolingües en castellano y desconocen sus culturas; unos han perdido su identidad y otros han sufrido baja autoestima. Sin embargo, el movimiento social indígena ha redoblado esfuerzos para ser oído por las autoridades del gobierno con el fin de que sus demandas sean consideradas, lo que ha provocado un cambio profundo desde la promulgación de la Ley 19 253, denominada *Ley Indígena*, ley que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). Este cuerpo legal, en su artículo 39 establece que:

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar, en su caso, las acciones del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural, y de impulsar su participación en la vida nacional.*

El artículo 28 de esta Ley establece que

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, y contempla: a) el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena; b) la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la educación superior; y c) la promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

La Conadi, a través de su Departamento de Cultura y Educación, ha asumido una posición de liderazgo de acuerdo con lo establecido por la Ley Indígena respecto de la temática de la lengua y la cultura indígenas, y su proceso de revitalización y

* Ley Indígena 19 253, que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), 1993.

enseñanza, como parte de una fase de planificación lingüística a desarrollar junto con las organizaciones, las comunidades, la familia y la escuela. Hacer realidad esta tarea no será fácil; por lo que es indispensable la participación de los principales actores, los indígenas, dado que ellos manifiestan que niños y niñas indígenas no hablan su lengua ancestral, sino sólo el español como lengua materna y en varios casos como única lengua. Conscientes de esta situación, en el marco del proceso de reafirmación étnica (reentnificación), padres de familia y organizaciones indígenas demandan apoyo para revitalizar sus lenguas ancestrales, y han puesto sus esperanzas en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una nueva opción de educativa de endoculturación, la que se dio inicio en Chile en 1996 sin soporte técnico.

ANÁLISIS DE LAS ACCIONES A DESARROLLAR

El Departamento de Cultura y Educación de la Conadi estima conveniente elaborar, para la primera fase, un plan de un decenio que aborde la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas; a la vez, se propone avanzar en el diseño de una política lingüística a nivel nacional que permita orientar las acciones a realizar. Para tal propósito se pretende abordar la promoción, difusión, uso oral y escrituración de las lenguas para acrecentar la vitalidad lingüística de los pueblos indígenas de Chile.

La importancia que tiene para los indígenas la revitalización de sus lenguas es un sentir profundo de su ser, dado que existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se comparten lazos, objetivos y símbolos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social. El reconocimiento de las lenguas originarias como factor de cohesión social, y de su incidencia en el aprendizaje en la escuela, se plantean hoy como necesidades insoslayables en contextos de nuestro país lingüísticamente complejos.

En algunos casos la dirigencia indígena considera que debe ser la escuela –indicada como la responsable de la pérdida cultural y lingüística– la responsable de la recuperación de la lengua y, a pesar de que esta demanda se ha venido explicitando desde hace décadas, casi nada se ha avanzado. Al respecto, la Conadi es consciente de la realidad, es decir, del proceso notorio y sostenido de pérdida de la cultura y la lengua en niños, niñas y jóvenes indígenas del país, fenómeno amplio en términos etno-territoriales y espaciales rural-urbano.

Para enmendar esta situación es necesario que las organizaciones, comunidades, familia y personas indígenas asuman revertir la situación actual, poniendo en marcha acciones de apoyo que desencadenen procesos internos de lealtad a sus lenguas, y no sólo dejar la responsabilidad a las escuelas, lo que ha mostrado ser un camino más largo

y complejo. Desde este punto de vista, nos parece claro que se requiere que la lengua indígena recupere las funciones y ámbito de uso “perdido”, que vuelva a ser la lengua de uso predominante y hasta exclusivo en todos los etnoterritorios. Para ello es necesario trabajar en conjunto el proceso de revitalización de las lenguas indígenas pero que se incluya la enseñanza y desarrollo, actitudes que deben iniciarse desde la familia, comunidades, escuelas y organizaciones; y para implementar dichas acciones proponemos trabajar desde la oralidad hasta la escrituración de las lenguas indígenas.

La lengua indígena es parte fundamental de la cultura, dado que a través de ella se expresa la visión del mundo. Asimismo, la lengua indígena como medio de comunicación, ha sido eminentemente oral, cuyo desarrollo y diversificación hace posible cumplir funciones sociales de su cosmovisión y estructura productivas que no son propias de la cultura mestiza o urbana de nuestro tiempo. Otros lenguajes y formas narrativas también florecen a la luz de las formas culturales de los pueblos indígenas, tales como la narrativa visual de sus artes, los lenguajes gestuales, rituales y simbólicos con que se transmite y recrea su tradición. La oralidad es, entonces, fugacidad y permanencia. Es la conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria. Este fenómeno doble ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse. Las culturas orales lo son porque tienen una historia y valores comunes, un *corpus* y una cultura, precisamente utilizados por siglos por los pueblos indígenas.

En estos tiempos se debe hablar sobre la necesidad de recuperar, revitalizar y desarrollar las lenguas indígenas hacia su autonomía, y terminar de una vez con la actitud criminal de pensar en lengua indígena y tener que escribir en español, proceso que ha sido permanentemente promovido desde la incorporación de la escuela en las comunidades o en regiones con alta presencia indígena, que no ha hecho otra cosa que relegar o aniquilar tanto las lenguas indígenas como su cultura. Para avanzar en este proceso trabajaremos desde la oralidad hacia la escrituración de la lengua indígena. Para Halliday, la lengua oral no es menos estructurada ni menos organizada que la escrita; por ello, afirma: “Contrariamente a lo que piensa mucha gente, la lengua hablada es, en su totalidad, más compleja que la lengua escrita en su gramática, y la conversación informal y espontánea es, gramaticalmente, la más compleja de todas” (Halliday, 1985, p. 47. *La traducción es del autor*). “Sin embargo, las razones de esa complejidad son diferentes. Si la escritura es estática y densa, la oralidad es dinámica e intrincada; el imbricamiento gramatical de la oralidad toma el sitio de la densidad léxica de la escritura” (Halliday, 1989, p. 87).

Por su parte, Fishman (1991) ha señalado la importancia del uso de la escritura en los esfuerzos de las minorías lingüísticas por revertir la sustitución lingüística en sus propias comunidades. En el desarrollo de una teoría de la inversión de la sustitución lingüística, Fishman perfila ocho etapas que podrían servir de guía para establecer

prioridades en dichos esfuerzos. Las últimas cinco etapas se fundamentan en el uso de la escritura. Es evidente la amplia gama de funciones posibles que puede tener el uso de la escritura en algún contexto lingüístico y cultural en particular, funciones que pueden o no tender hacia la preservación de la lengua y la cultura. La naturaleza y las funciones del uso de la escritura varían de cultura a cultura y están vinculadas a las estructuras culturales y de poder de la sociedad. Asimismo, Moreno Cabrera (2000, p. 165) señala que: “por muchos diccionarios que haya y por muchas gramáticas que existan de una lengua, no se produce ningún tipo de fijación lingüística, de estabilidad: la lengua hablada sigue su ritmo y su curso exactamente igual que si esa lengua no fuera escrita. La lengua escrita no paraliza el dinamismo y diversificación de la lengua hablada: ésta sigue su curso”. De tal modo, este autor reafirma el concepto de que la escritura no supone un cambio cualitativo de las lenguas habladas, puesto que éstas siguen teniendo las mismas características esenciales que tenían cuando no se escribían. Estas reflexiones debieran disipar el temor de aquellos que pudieran oponerse o presuponga que la introducción de la escritura pudiera atentar contra las características de la lengua hablada, un argumento muy socorrido por quienes se oponen a la estandarización de la lengua.

Creemos que una adecuada utilización de las funciones de la escritura puede constituir una estrategia defensiva para la preservación de las lenguas en peligro de extinción. La muerte de las lenguas no sucede en comunidades ricas y privilegiadas, sino en aquellas comunidades pobres y carentes de poder; de allí que el uso de la escritura debería tender a que los sujetos sean capaces de apropiarse, transformar y mejorar su realidad, ayudándoles a tomar conciencia de que ellos son portadores de saberes y conocimientos únicos, acentuando el papel que desempeña la valoración de la propia cultura en el proceso de conservación de una lengua. Es necesario reflexionar entonces en la directa incidencia que el desinterés de las autoridades, del sistema educativo y de los grupos intelectuales pueden tener en la desaparición de las lenguas: si no atendemos la desigualdad cultural, sólo trabajaremos para reproducir y profundizar la exclusión de los grupos más desposeídos y vulnerables, entre ellos los pueblos indígenas.

Una lengua con escritura permite cubrir un conjunto más amplio de funciones sociales, y a través de ella, los pueblos indígenas podrán continuar la transmisión de sus culturas y desarrollarán sus lenguas en el tiempo. Sobre todo ahora, con la llegada de las escuelas a las comunidades más alejadas de los centros urbanos y con el avance científico-tecnológico, el uso de la escritura es una necesidad imperativa cada vez mayor para los pueblos indígenas de Chile y para el desarrollo de la EIB. Al mismo tiempo, permite elevar el estatus de las lenguas indígenas minorizadas.

PRINCIPALES OBJETIVOS A IMPLEMENTAR

1. Desarrollar un trabajo de potenciación, socialización y valoración del conocimiento indígena por parte de las propias organizaciones y comunidades.
2. Desarrollar un plan de acción participativa de las organizaciones, comunidades y autoridades tradicionales indígenas en el proceso de revitalización de las lenguas indígenas.
3. Implementar un proceso de planificación lingüística destinado a validar la importancia de la lengua y la cultura indígena dentro de la sociedad indígena y de la sociedad nacional.

LÍNEAS PRIORITARIAS DE ACCIÓN (I FASE)

En este proceso de revitalización lingüística la Conadi ha resuelto, a través de su Consejo Nacional, crear una entidad autónoma de los indígenas para velar por el desarrollo y normativización idiomática: una Academia de Cultura y Lenguas para los mapuche, aymara y rapa nui. El proceso de participación en la creación de esta entidad se ha iniciado con la constitución de las comisiones lingüísticas regionales por pueblos, con el fin de ser la contraparte del proceso de creación de la Academia, y como el proceso de revitalización de las lenguas indígenas. Para abordar el tema de la revitalización proponemos los siguientes macrotemas:

1. Socialización y búsqueda de compromiso de participación de los indígenas en el proceso de revitalización lingüística.
2. Formación y especialización de recursos humanos.
3. Investigación acción, disciplinaria y aplicada.
4. Elaboración y edición de materiales (*corpus*) para el proceso de revitalización lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- FISHMAN, Joshua (1991), *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- _____ (1989), *Spoken and Written Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Ley indígena núm. 19 253 (1993), Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

Seminario: Enseñanza del español como segunda lengua

El aprendizaje del español como segunda lengua en el nivel de alfabetización con población indígena (fase oral)

VÍCTOR FABIÁN RUIZ ROSALES
MARGARITA URRUTIA COSTE

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Durante más de dos décadas el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) ha realizado esfuerzos educativos, más o menos constantes, dirigidos a la población joven y adulta indígena del país. Las acciones emprendidas en estos últimos ocho años por el área de educación indígena han sido recomendaciones emanadas del diagnóstico¹ de la situación de los proyectos de alfabetización con población indígena en la Institución, más los acuerdos derivados de las Reuniones Nacionales del Área de Educación Indígena.² Estas recomendaciones constituyen, de hecho, las bases para la elaboración de una política institucional hacia la población indígena, que

¹ Véase *La educación indígena en el INEA: retos y perspectivas*, México, Dirección Académica-Subdirección de Educación Indígena, 1997.

² Véanse *Memoria de la Reunión Nacional de Educación Indígena, 1997*; *Memoria Reunión Nacional de Proyectos Étnicos 2000*, y *Memoria Reunión de Planeación del MEVYT-IB*, agosto de 2004.

Algunas de las recomendaciones más importantes son:

- Definir un marco conceptual que sustente la propuesta de educación indígena y que parta de la recuperación, sistematización e incorporación:
 - de la problemática y el debate nacional en relación con nuestra composición multicultural y pluriétnica;
 - de los planteamientos definidos por el Estado en general y del sector educativo en particular, en relación con la educación a los grupos indígenas;
 - de las propuestas de organizaciones indígenas;
 - de los avances y experiencias en la educación indígena;
 - de las recomendaciones de especialistas en el tema, y
 - de la experiencia acumulada por el INEA en el desarrollo de los Proyectos Étnicos.

Plantear estrategias para mejorar la calidad educativa de los Proyectos Étnicos en cuanto a:

se concreta en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo-Indígena Bilingüe (MEVYT-IB).³

La vertiente indígena incluye los mismos niveles educativos que el MEVYT-IB del INEA:

- El *nivel inicial* es para las personas que comienzan su alfabetización en la etapa inicial de la primaria, es decir, inician su aprendizaje de lectura y escritura en la lengua que usan y conocen bien, a usar los números escritos y a hacer cuentas escritas.
- El *nivel intermedio* es para las personas que ya saben leer y escribir, y conocen las operaciones matemáticas básicas, pero quieren seguir aprendiendo u obtener su certificado de primaria.
- El *nivel avanzado* es para las personas que ya terminaron la primaria, pero quieren seguir aprendiendo o quieren obtener su certificado de secundaria.

También aplica el mismo enfoque educativo y la estructura general, pero desarrolla dos rutas orientadas a brindar mayores elementos de comprensión y aprendizaje para las personas, a través de las propias culturas y lenguas maternas dependiendo del grado de monolingüismo o bilingüismo de cada persona indígena, con tendencia a lograr un manejo coordinado y eficiente del español.

Las dos rutas de la vertiente indígena son: el MEVYT Indígena Bilingüe con Español como segunda lengua (MIBES) y el MEVYT Indígena Bilingüe Integrado (MIBI) cuyas diferencias básicas se presentan en la fase inicial de la educación básica.⁴

-
- revisión de metodologías para el trabajo con lengua indígena y/o español en Círculo de Estudio, diseño de estrategias pedagógicas con enfoque intercultural;
 - funcionalidad de los materiales;
 - revisión y propuestas en torno a los procesos de formación de las figuras técnicas y educativas bilingües, y
 - seguimiento y evaluación de la operación de los Proyectos Étnicos, así como de las prácticas educativas en el contexto donde se desarrollan.
- Ampliar la cobertura a partir de criterios y prioridades específicamente definidas hacia la población indígena implicando el análisis de indicadores y variables diferenciados para esta población.

Establecer o regularizar, en las Delegaciones y/o Institutos Estatales con Proyectos Étnicos, una estructura base específica para educación indígena, a nivel delegaciones, regional, zonal y microrregional, que al ser flexible y diversificada pueda adaptarse a las diferentes realidades, y que facilite los niveles de coordinación y administración central y de Delegación y/o Instituto Estatal.

³ Véase “MEVYT-Indígena Bilingüe INEA”, Departamento de Educación Indígena-INEA, agosto de 2004 (Documento de trabajo).

⁴ Véase el Anexo 1 “Estructuras curriculares MIBES y MIBI”.

El MIBES considera, en su fase inicial, el trabajo simultáneo de la alfabetización en lengua indígena materna y el español como segunda lengua, pero empezando éste en forma oral. Se aplica en caso de que el grado de manejo del español sea nulo (monolingüismo), o sólo receptivo o incipiente, de acuerdo con los instrumentos de detección⁵ que desarrolla el propio INEA.

Por otra parte, el MIBI se aplica cuando las personas presentan un grado de bilingüismo medio o eficiente (coordinado), de acuerdo con los instrumentos de detección que desarrolla el propio INEA. En el MIBI el proceso de la fase inicial considera el trabajo simultáneo bilingüe en lengua indígena materna y español como iguales, desde el momento de la alfabetización, lo cual es más complejo que el proceso de aprendizaje dirigido hacia los hispanohablantes, pero más adecuado para lograr la eficacia del proceso educativo.

Actualmente, los proyectos del programa indígena se desarrollan en 14 estados de la República, atienden población indígena monolingüe y bilingüe, y procuran, con diversas estrategias, la alfabetización inicial en 24 lenguas indígenas y 28 variantes dialectales de algunas de ellas.

Los proyectos étnicos que opera el INEA se enmarcan en una realidad pluricultural.⁶ Esta consideración implica una condición de diversidad, entendida como la coexistencia de grupos humanos con culturas y lenguas diferentes. La diversidad representa una enorme riqueza que no sólo ha sido desaprovechada social y, en particular, educativamente, sino que se le ha considerado tradicionalmente como un problema para atender las demandas educativas de los pueblos indios.⁷

Si los programas educativos son realmente diseñados para y desde la población indígena, esto no debería ser un problema de política educativa sino de metodología, es decir, de la forma de abordar y tratar pedagógicamente el uso de las lenguas indígenas y del español en un programa educativo.

En este marco, y a partir del contexto institucional presentado aquí, a continuación se plantean los elementos teórico-metodológicos de los cuales partimos para la propuesta del aprendizaje del español como segunda lengua en su fase oral, y la me-

⁵ El área técnica de educación indígena diseñó dos instrumentos: uno para la detección de grados de bilingüismo, y otro para la identificación de usos de la lengua, mismos que aplican los equipos de trabajo estatal para ubicar las rutas de aprendizaje que requiere la población a atender.

⁶ Según el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

⁷ Las acciones educativas del Departamento de Educación Indígena del INEA también contemplan la atención a población jornalera agrícola migrante. Ya se levantó un diagnóstico de situaciones comunicativas para iniciar el desarrollo de materiales educativos que respondan en lo específico al aprendizaje del español como segunda lengua, en su fase oral. Véase *Diagnóstico de situaciones comunicativas en población jornalera*, México, Dirección Académica-Subdirección de Contenidos Diversificados, INEA, 2004.

metodología de trabajo que se propone al asesor para trabajar con las personas jóvenes y adultas indígenas.

APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

La realidad pluricultural en la que vive la mayoría de la población indígena ha vuelto cada vez más necesario el conocimiento del español como lengua de comunicación.

Para la población que tiene como lengua materna alguna lengua indígena, el español es una segunda lengua cuyo aprendizaje requiere de una metodología específica, diferente de la que se aplica en la alfabetización.

Los procesos de alfabetización parten del supuesto de que la persona que va a adquirir las habilidades de la lectura y la escritura, ya maneja su lengua eficientemente, es decir, en ese caso se trata de pasar de la expresión y comprensión oral, que ya tiene en su propia lengua, a la expresión y comprensión escrita en esa misma lengua.

Cuando se aborda el aprendizaje de una segunda lengua, el proceso es diferente. La persona no sólo no maneja eficientemente esa lengua, sino que aun la desconoce por completo o sólo tiene conocimientos incipientes. En este caso, primero se deberá adquirir una cierta competencia comunicativa oral antes de pretender adquirir las habilidades de la expresión y la comprensión escrita.

Alfabetización y segunda lengua

Es importante tomar en cuenta que las lenguas son expresiones culturales y que a cada cultura corresponde una visión o concepción de la vida y el universo que le es propia, por eso no es difícil comprender que habrá conceptos, relaciones, experiencias, etc., que se dan en una cultura pero no en otra.

Por esto, hay una gran diferencia entre la alfabetización y el aprendizaje de una segunda lengua, ya que cuando la persona se alfabetiza aprende a expresar, por escrito, el mundo que ya nombra, sus pensamientos, sentimientos y las formas propias y culturales de ver, sentir y vivir su entorno, es decir, su escritura contiene el significado y sentido de la cultura a la que pertenece. Cuando aprende a leer, comprende los significados del texto a partir de su cosmovisión y reconoce que hay significados diferentes del propio. Además, la persona cuenta ya con “la competencia para formar oraciones gramaticales, para saber cuándo hablar y cuándo no, para saber sobre qué hablar dependiendo de su interlocutor, de la ocasión y del lugar” (Da Silva Gómez y Doscasberro, 2000, p. 20).

El aprendizaje del español como segunda lengua significa la adquisición de un conjunto de conceptos que no formaban parte de nuestro código lingüístico original. En este sentido el adulto aprenderá otra manera de expresarse verbalmente, teniendo como referencia su primera lengua. Por eso, si nuestra tarea es diseñar una metodología para la adquisición del español oral, es muy importante reconocer los diferentes espacios y situaciones en donde la población a la que va dirigida la propuesta necesite hablar esta lengua.

Enfoque comunicativo-funcional

El enfoque comunicativo funcional que se sigue en el MEVYT-IB implica que el aprendizaje de las lenguas se centra en la comunicación que puede lograrse a través de ellas, es decir, en sus usos.

Las competencias que permiten a una persona comunicarse eficientemente son: hablar, comprender, leer y escribir, pero cada una de estas competencias se usan en espacios y momentos diferentes, o sea, cubren necesidades de comunicación diferentes; cuando se trata de población indígena aún hay más precisiones, pues en unas situaciones se ocupará la lengua indígena (hablada o escrita) y en otras el español (hablado o escrito).

Las situaciones en las que se usa una u otra lengua y uno u otro código (hablado o escrito), están determinadas por el contexto específico en el que vive, trabaja y se relaciona esa población.

Competencias y situaciones comunicativas

Las competencias son los conocimientos, experiencias y habilidades, actitudes y valores que nos permiten actuar y desarrollarnos en los contextos en los que vivimos, o con los que nos relacionamos. Entendemos como competencia comunicativa: “La capacidad de usar una lengua eficientemente en las situaciones sociales que se nos presentan cada día. El uso y la comunicación son el auténtico sentido de la lengua y, por lo tanto, el auténtico objeto de aprendizaje”.⁸

El aprendizaje y uso del español, como segunda lengua en su fase oral, está centrado principalmente en desarrollar y fortalecer la comprensión y expresión oral en las personas jóvenes y adultas indígenas.

⁸ Véase “Propuesta metodológica para el aprendizaje del español como segunda lengua: fase oral”, México, Departamento de Educación Indígena-INEA, 2003 (Documento de Trabajo, primera versión).

La comprensión y expresión oral comprende los siguientes aspectos:

- *Expresión*: implica poner en ejercicio la capacidad del individuo para pensar y luego expresar (exteriorizar) con naturalidad y orden las ideas, experiencias y situaciones diversas del acontecer de la vida, manifestadas en este caso en una segunda lengua. Las formas que se pueden utilizar para la expresión oral son: mensajes, conversación libre, narraciones, descripciones, diálogos, exposiciones, discusiones grupales e instrucciones, entre otras.
- *Comprensión*: implica la interpretación del contenido y el sentido de los mensajes que emiten los otros hablantes.
- *Aspecto formal*: busca la correcta pronunciación y entonación al expresar comunicaciones orales en español –textos orales de diverso tipo–. Asimismo, incluye la utilización de un vocabulario variado y adecuado al contexto, utilizando el español regional.

Aunque la competencia comunicativa oral se adquiere progresivamente como resultado de la práctica permanente de la comprensión y la expresión oral, la posibilidad de tener un mejor desempeño comunicativo se amplía si se favorece la adquisición de un conjunto de conocimientos acerca de los contenidos, los momentos, los lugares y los interlocutores que se presentan en las situaciones comunicativas en las que es necesario usar una lengua.

Hay que enfatizar que el desarrollo de las competencias comunicativas en una segunda lengua, toma como base el conocimiento que el adulto tiene sobre su propia lengua (materna) para acceder a otro código lingüístico, en este caso el español, pero el aprendizaje de una segunda lengua no es equivalente a la traducción de una lengua a otra, sino que implica el reconocimiento de los significados y sentidos que guardan las lenguas en situaciones concretas.

Así, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso gradual de desarrollo de competencias comunicativas. Metodológicamente necesita, primero, atender su aprendizaje oral, para después desarrollar las competencias comunicativas de lectura y escritura en la nueva lengua.

Cuando se ha aprendido a escribir en la lengua materna y a hablar en una segunda lengua, entonces resulta posible leer y escribir en esa segunda lengua.

La eficacia comunicativa en una segunda lengua no se basa en el principio de formas lingüísticas aceptadas como las más apropiadas, sino en la capacidad de lograr la comunicación con las demás personas, de forma comprensible, en una situación concreta.

Durante el aprendizaje de una segunda lengua es común que el hablante, en su

afán de expresarse, transfiera la estructura y aun las palabras de su lengua materna a la segunda lengua, lo que no se considerará una falla sino parte del proceso de aprendizaje. El lenguaje que se produce en estos casos es conocido como *interlengua* y, en la medida que permita la comunicación, habrá que fomentar su desarrollo. La explicitación y el análisis de estas transferencias ayudará, poco a poco, a superarlas.

Entendemos por situaciones comunicativas aquellas en que para expresar o comprender pensamientos, sentimientos, saberes o acciones se realizan dos acciones fundamentales: hablar y escuchar, aunque al establecerse cualquier diálogo también pueden estar a la vista los movimientos corporales y gestuales que apoyan la comprensión y expresión.

Las situaciones comunicativas se presentan de diversas maneras, según sea la intención de la comunicación, las personas que están involucradas, la familiaridad y la distancia física que exista entre ellas, y la profundidad con la que se necesite abordar lo que se dice.

Las situaciones comunicativas surgen en la realidad, y pueden encontrarse y recuperarse para usos educativos. La identificación de las situaciones comunicativas en donde es necesario el uso del español oral y que son relevantes para las personas jóvenes o adultas permitirá ubicar:

- las necesidades de uso del español oral en la comunidad y fuera de ella, y
- los posibles textos orales para ser analizados en el proceso de aprendizaje.

Cómo concebimos el aprendizaje de una segunda lengua en su fase oral

Se concibe como la posibilidad de comprender y usar una lengua distinta a la lengua materna en diferentes situaciones comunicativas detectadas como relevantes para el contexto en el que se produce la situación de aprendizaje.

Por ello, como primer paso para el diseño de la propuesta educativa de la fase de español oral, es necesario elaborar un diagnóstico que recupere aquellas situaciones comunicativas que son relevantes para la población, en el contexto social específico en donde operará la propuesta educativa.⁹ Orientar un aprendizaje formal, es decir, un proceso consciente e intencional que garantice un grado inicial de conocimiento sobre la segunda lengua desarrollando y favoreciendo la comprensión y expresión oral.

El uso de una segunda lengua implica oportunidades variadas de expresión y

⁹ Véase “Elementos para una primera aproximación al conocimiento y uso del español oral en la población indígena adulta. Marzo 2003”, México, Departamento de Educación Indígena-INEA (documento).

comunicación en diferentes ámbitos de la vida social de los jóvenes y adultos indígenas, por lo tanto su desarrollo es fundamental desde el inicio del proceso de aprendizaje.

¿Qué apoyos se tiene para el aprendizaje del español como segunda lengua?

La propuesta contempla el diseño y elaboración de materiales educativos para el aprendizaje del español como segunda lengua, específicamente para la fase oral se tiene un módulo denominado “Hablemos español” que corresponde a la ruta MIBES. Sus propósitos son:

- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en español: comprensión (escuchar) y expresión (hablar).
- Reconocer los espacios de uso de las lenguas (indígena y español) en situaciones comunicativas reales.
- Apoyar la reflexión acerca de algunas características estructurales del español y de las diferencias que existen en relación con la lengua materna indígena de las personas jóvenes o adultas.
- Identificar y reconocer los elementos lingüísticos de la segunda lengua, el contexto en el que se utiliza y los posibles significados de las palabras en la nueva lengua, todo en situaciones comunicativas reales.

El módulo educativo es un paquete de materiales que está conformado por la Guía de trabajo del asesor bilingüe, carteles, audiocasetes, videos y juegos (fichas, lotería, dados).

La elaboración del material consistió en establecer una estructura común pero flexible que admita contenidos propios; es decir donde se manifiesten las variantes culturales propias de las regiones donde se ubican las etnias que trabajamos e incorporó al proceso de elaboración a miembros de las comunidades que conocen y viven la cultura y la lengua.

La guía del asesor se estructura en lecciones, aborda los contenidos y situaciones comunicativas detectadas por el proyecto étnico en cuestión, y gradúa en cada lección los contenidos y momentos metodológicos propuestos para el aprendizaje del español oral.¹⁰ Al finalizar cada lección se aplica una evaluación que se anota en

¹⁰ Véase el Anexo 2 “Ejemplo de propósitos y contenidos de las lecciones correspondiente al Módulo ‘Hablemos español’ para población rarámuri”.

el registro de avance que aparece al término de cada lección, con el fin de llevar un seguimiento del aprendizaje. Asimismo, en cada lección se usan los carteles, audiotapes, videos o juegos de las situaciones comunicativas registradas como importantes para las unidades de aprendizaje.

Se cuenta también con el apoyo de una formación permanente a las figuras técnicas y educativas que están involucradas en la propuesta educativa. Ésta se da en dos momentos: una inicial para arrancar la práctica educativa y otra de actualización para fortalecer el proceso educativo.

A continuación se presenta la propuesta de trabajo para el aprendizaje del español como segunda lengua.

PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (FASE ORAL)

Momentos metodológicos

a) Identificación de las personas jóvenes o adultas con la situación comunicativa

El material educativo presentará aquellas situaciones comunicativas que hayan resultado relevantes en el diagnóstico, mediante un video, filmado en una situación real, de la vida cotidiana, o bien a través de imágenes fijas (dibujos, fotografías, grabados, etc.). El asesor bilingüe solicitará a las personas jóvenes o adultas que dialoguen, en su lengua materna, acerca de:

- la importancia de esa situación en su vida cotidiana;
- si la han vivido, o conocen de cerca la experiencia de alguien que la haya vivido;
- cuál fue su experiencia;
- con qué problemas se enfrentaron en ella;
- cómo resolvieron esos problemas;
- si consiguieron lo que se proponían, y
- si hubiera habido diferencia en el caso de que ellos pudieran comprender el español y expresarse en esa lengua.

b) Presentación del texto oral

Si se trata de imágenes fijas, será necesario que la persona que asesora introduzca el texto oral, hablado en español, por medio de una grabación, realizada en una situación real, de la vida cotidiana o, cuando esto no sea posible, mediante la lectura de su transcripción. Si la situación se presentó por medio de un video, el texto ya estará presente.

En ambos casos, el asesor bilingüe pedirá a las personas jóvenes o adultas que imaginen en qué lugar se desarrolla la situación comunicativa y quiénes son las personas que intervienen en el diálogo. Por ejemplo: qué edad tendrán, se conocerán entre sí o no, qué ocupaciones tendrán, de qué estarán hablando, qué palabras de cortesía y/o de respeto o bien de distancia social se estarán usando (en su caso), y cuál será el resultado de su plática. Las personas jóvenes o adultas identificarán palabras que conozcan en español.

c) Práctica del español oral

Con el apoyo del asesor bilingüe, las personas jóvenes o adultas:

- practicarán el diálogo por parejas, por pequeños grupos y el grupo en general, volviéndolo a escuchar cuantas veces sea necesario;
- considerarán el tipo de palabras que se emplean según las características de las personas que intervienen y del tipo de situación comunicativa;
- corregirán errores de pronunciación, entonación y concordancia, y
- reafirmarán lo aprendido.

d) Reflexión sobre la lengua

Con base en el texto oral, las personas jóvenes o adultas identificarán: los sonidos del español distintos a los de su lengua materna; la entonación de las oraciones o enunciados en español (exclamación, pregunta, duda, etcétera); el o los órdenes posibles de las palabras en las oraciones o enunciados en español, y las diferencias de significación textual en su lengua y en español. Asimismo, analizarán y discutirán estas características, y repasarán el nuevo vocabulario escuchado.

e) Modificación del diálogo/Producción de nuevos diálogos

Con apoyo de imágenes o verbalmente el asesor bilingüe irá introduciendo nuevo vocabulario que pueda modificar el diálogo escuchado, conservando la misma situación comunicativa al cambiar los sujetos, objetos, tiempos verbales, o alguna otra estructura del enunciado, por ejemplo: si los sujetos que hablan son hombres, cambiarlos por mujeres o niños, introducir el pronombre en lugar del nombre; si en el diálogo se habla de la compra de ropa, cambiarlo por zapatos o medicamentos; si se habla de dinero o de números, cambiar las cantidades; si se habla del presente, hablar del pasado o del futuro.

El asesor bilingüe pedirá a las personas jóvenes o adultas que se imaginen a ellos mismos en la situación y expresen (al principio en su lengua materna, y más adelante en español) qué dirían ellos en ese caso, y qué le respondería la otra persona.

Estas modificaciones tendrán que ser mínimas al principio, se irán haciendo más complejas conforme el grupo avance en el conocimiento del español.

La meta será que, al final del módulo, las personas sean capaces de producir por sí mismas un diálogo diferente del presentado, y para lograrlo será necesario, desde el principio, favorecer esta producción, con diálogos muy sencillos.

f) Evaluación de la sesión

La evaluación, vista como momento metodológico del aprendizaje de una segunda lengua es:

- la oportunidad para aclarar dudas;
- un espacio para confirmar el conocimiento que propició el grupo en cada una de las personas jóvenes o adultas sobre la segunda lengua;
- la valoración que hacen las personas jóvenes o adultas sobre su propio aprendizaje con el fin de reconocer y corregir sus posibles fallas, y
- la ocasión para analizar las posibles interferencias estructurales entre el español y su lengua materna, con el fin de comprender el origen de algunas fallas.

Es importante resaltar que el uso de la lengua materna indígena tenderá a disminuir gradualmente conforme el aprendizaje del español vaya avanzando; por ello el criterio de uso de la lengua indígena será siempre el nivel de comprensión del español que las personas jóvenes o adultas vayan alcanzando en cada etapa del proceso de aprendizaje.

Si las personas jóvenes o adultas no comprenden íntegramente lo que la persona que asesora les dice, tanto el propio texto como las instrucciones o las reflexiones y, sobre todo, si no pueden expresar libremente sus ideas y emociones, los momentos metodológicos quedarían truncos. Por supuesto, los intentos de traducción quedan excluidos.

Además, se fomentará la práctica constante del español invitando frecuentemente a participar en las sesiones de trabajo a personas que hablen este idioma y, fuera del espacio de aprendizaje, en la plática con personas de la comunidad o externas que hablen el español.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el marco de las acciones del INEA, la educación de los jóvenes y adultos indígenas es uno de los principales retos. La perspectiva actual es integrar una *oferta completa de educación indígena básica* para personas jóvenes y adultas que abarque desde la alfabetización hasta la secundaria, con la consiguiente generación de módulos específicos vinculados al marco general de Educación para la Vida y el Trabajo, y vincular las acciones educativas a programas de *desarrollo social y comunitario* que funcionen actualmente en las comunidades atendidas.



Esta edición fue reproducida en el marco del convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública.

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

En el segundo Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad celebrado en Cuetzalan, Puebla (2005) se reunieron profesores, estudiantes, organismos de la sociedad civil e investigadores de la educación para conocer el estado que guarda actualmente el ejercicio del derecho social a una educación de calidad para los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina. La convocatoria declaró la pretensión de fortalecer los espacios públicos para la construcción de un diálogo entre los protagonistas de la educación intercultural bilingüe.

La conferencia inaugural de Raúl Fornet-Betancourt, es un referente cardinal a la hora de pensar en la deconstrucción del cuerpo epistemológico de la cultura hegemónica. El tema de la migración también es agudamente tratado por Martha Josefina Franco, y Margarita Urrutia Coste nos ofrece un interesante ensayo sobre el español como segunda lengua.

La organización del encuentro es responsabilidad del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), que es un espacio público internacional fundado en México en 2003 y que integra actualmente a instituciones y organismos de la sociedad civil de siete países de Latinoamérica (Chile, Colombia, Perú, Brasil, Nicaragua, Argentina y México).

Agradecemos profundamente a la Fundación Ford y a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe sus auspicios para desarrollar de mejor manera nuestros encuentros, igualmente a Contracorriente A.C., Tosepan Titataniske A.C., PRADE A.C., Tetsijtisin y Ayuda en Acción los solidarios apoyos para continuar celebrando juntos nuestra propensión a la intención utópica.

