

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

Formación de Profesores de Lenguas Indígenas

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

Maria Margareta Brumm Roessler

Asesora : Dra. Marianne Akerberg A.

México, D.F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Indice

0. Introducción	1
1. Antecedentes	
1. 1. Aprendizaje mutuo	9
<i>1.1.1. El Curso de Formación de Profesores (CFP)</i>	
<i>1.1.2. Curso de Materiales Didácticos</i>	
1. 2. Otros programas en Latinoamérica:	16
<i>1.2.1. Países Andinos</i>	
<i>1.2.2. Chile</i>	
<i>1.2.3. Guatemala</i>	
1. 3. Investigaciones y proyectos escolares en México:	20
<i>1.3.1. El proyecto escolar de San Isidro, Michoacán</i>	
1. 4. Necesidades de formación docente	27
2. Marco de referencia sociolingüístico:	
Contextos educativos y políticas de lenguaje	
2. 1. Enseñanza de lenguas: panorama michoacano	32
2. 2. Educación rural e indígena	33
2. 3. Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos	38
2. 4. El papel de la escuela en la implementación de las políticas lingüísticas	39
2. 5. La educación y política lingüística en la Nueva España	45
2. 6. Los estudios de las lenguas indígenas por los misioneros	47
2. 7. Actitudes hacia la lengua: La deformación del docente	50
2. 8. Los problemas de la castellanización: las deficiencias en la formación	52
2. 9. La conquista de los derechos: la educación bilingüe y bicultural	54
2.10. La educación bilingüe intercultural	56
3. Diseño de curso: marco conceptual	
3.1. Las competencias del profesor de lengua	58
<i>3.1.1. Saber</i>	
<i>3.1.2. Saber Hacer</i>	
<i>3.1.3. Saber Ser</i>	
3.2. La competencia intercultural	64
<i>3.2.1. ¿Que es la competencia intercultural?</i>	
<i>3.2.2. La identidad como requisito para la interculturalidad.</i>	
<i>3.2.3. Las habilidades interculturales</i>	
3.3. El perfil del profesor de lengua indígena	71

4. Diseño de Curso	
4.1 Modalidad , Duración ,Ingreso	74
4.2. Los Objetivos	77
4.2.1. <i>Objetivos generales</i>	
4.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	
4.3. Contenidos temáticos	81
4.3.1. Materias teóricas	
4.3.2. Materias prácticas	
4.3.3. Las habilidades lingüísticas: Oralidad y Escritura	
4.3.3.1. <i>Las representaciones sobre la escritura</i>	
4.3.3.2. <i>La falta de la escritura estandarizada</i>	
4.3.4. Observación, planeación y práctica de clase	
4.3.5. Evaluación	
4.4. Método de Trabajo	104
4.4.1. Actividades de aprendizaje	
4.4.2. Evaluación del proceso de enseñanza –aprendizaje	
4.4.3. Bibliografía básica	
4.4.4. Uso de lenguas	
4.4.5. El rol del maestro	
5. Conclusiones y perspectivas	118
Bibliografía	125

0. Introducción:

Esta tesis se inscribe en varias áreas de la lingüística aplicada, que, a su vez, todas están ligadas entre sí en el contexto del presente trabajo: enseñanza de lenguas indígenas, formación de profesores y diseño de curso en un amplio marco de referencia sociolingüístico dado por las políticas lingüísticas y educativas y por las condiciones de bilingüismo y de uso de las lenguas.

Esta tesis surge a partir de experiencias concretas de formación docente con profesores de la lengua purépecha en el estado de Michoacán. Las numerosas dudas que habían surgido en estas experiencias han estado al inicio de esta investigación que se propone contribuir a la mejora de la enseñanza de las lenguas indígenas en general y de la educación bilingüe intercultural en particular.

Un curso de formación de profesores, como parte de un programa más amplio de educación continua, de actualización permanente, apoyaría de manera significativa el proceso de rescate y revitalización de las lenguas nativas. La enseñanza y difusión de las lenguas y culturas autóctonas son medidas poderosas para traducir en hechos las leyes que al respecto se han emitido en los últimos años. La enseñanza de la lengua es parte esencial de la implementación de políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes. Además es un requisito indispensable para un diálogo intercultural, en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana.

Para tener puntos de referencia y posibilidades de comparación se revisa una amplia bibliografía que permite ampliar la perspectiva y establecer similitudes entre las diferentes lenguas autóctonas no sólo de México, sino de toda Latinoamérica: las mismas deficiencias, los mismos problemas. El abandono de las lenguas autóctonas en cuanto a su estudio, su enseñanza y difusión no es más que otra cara del abandono

social y económico de las etnias nativas. Comparten mucho en cuanto a su situación socioeconómica en el país. No hay que olvidar que la gran mayoría de los hablantes de lenguas indígenas viven en pobreza extrema en los lugares más apartados, en un mundo diferente que a la vez encierra muchas riquezas.

En toda Latinoamérica se está viendo la necesidad de formar a profesionales indígenas, expertos en lengua, perfectamente bilingües para que puedan tomar las riendas de la enseñanza y del estudio de sus lenguas, así como de la producción de materiales didácticos y del proceso de planeación lingüística.

En la comparación con las situaciones de lenguas minoritarias y de bilingüismo en otros países del mundo encontramos también muchos elementos útiles para nuestra investigación y nuestra propuesta. Conocer los conflictos, las políticas de lenguaje, las medidas de revaloración y revitalización de otras lenguas y culturas, que han tomado sus hablantes es enriquecedor y es fuente de ideas pertinentes.

Las necesidades de formación de profesores variarán de acuerdo a las circunstancias y objetivos, según se trate de lengua materna o de enseñar lengua indígena a hablantes de otras lenguas. El segundo caso se asemeja bastante a la enseñanza de una lengua extranjera, aunque obviamente el término no es muy feliz. El que se enseñen las lenguas autóctonas a la población mayoritaria, hablantes del español u otras lenguas tal vez es todavía una utopía. No tenemos conocimiento de ninguna escuela primaria o secundaria, donde como lengua adicional al español se enseñe una lengua indígena, con excepción de algunas comunidades indígenas. En muy pocas instituciones de enseñanza media y media superior se ofrecen cursos de lenguas nativas. También podría darse el caso donde se enseñe la lengua indígena como segunda lengua, en regiones donde la lengua haya sido desplazado y quiera rescatarse. Para que un

profesor de lengua indígena pueda responder a los diferentes públicos y pueda desenvolverse en los distintos contextos requiere de una sólida formación.

A pesar de las muchas variantes, que puedan existir, hay un cúmulo de conocimientos básicos que le servirán a cualquier maestro. Hay una serie de competencias que les son comunes a todos los profesores de lengua. A partir de estas competencias comunes se concreta el perfil del profesor de lengua indígena quien juega un rol importante en su comunidad. Muchas veces el profesor bilingüe también participa de las actividades de la comunidad, de las tareas comunitarias, además de formar parte de las autoridades del lugar y de ser campesino o artesano.

En esta tarea de revitalizar una lengua, el maestro de lengua desempeña un papel fundamental. De sus enseñanzas dependen las actitudes futuras hacia la propia lengua y cultura, el aprecio, la visión del bilingüismo como ventaja, no como lastre social. La enseñanza de la lengua, a su vez, constituye una importante medida para mantenerla, para difundirla. Solo si se escribe una lengua, se puede leer, y solo si se escucha, se seguirá hablando la lengua. La enseñanza de la lengua también fomentará el uso de los medios de comunicación para el uso propio de las comunidades de hablantes.

Crear conciencia lingüística, proporcionar herramientas para describir sus propias lenguas y crear sus propios materiales didácticos, actualizar en distintas metodologías y técnicas de enseñanza, capacitar para la planeación lingüística y la resolución de problemas serían los objetivos globales del curso propuesto aquí que constituirían una firme base para la capacitación subsiguiente de los docentes quienes en su gran mayoría no cuentan con una instrucción formalizada, ni de estudios algunos de su propia lengua. Adquirir o ampliar las habilidades lingüísticas y académicas, desarrollar las competencias necesarias para la docencia de una lengua posibilitará un crecimiento profesional y una mejora de la calidad de enseñanza.

Tratar las lenguas indígenas no quiere decir que las necesidades existan solamente en esta área. La deficiente formación para impartir clase de lengua no es privativa de los profesores de lenguas nativas. La improvisación de profesores de lengua ocurre igualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el inglés, el italiano, el francés, alemán o portugués. Hay profesoras y profesores de muchas lenguas que siguen enseñando con los diferentes métodos del siglo pasado. En muchos salones de clase de lengua todavía impera la enseñanza frontal y tradicional; se sigue imponiendo el profesor como la única autoridad, sigue acaparando el tiempo de habla durante toda la clase, hace preguntas y las contesta solo. Y esto sucede en la enseñanza de las lenguas “prestigiadas” donde hay oportunidades de formación docente, donde hay libros de consulta al por mayor.

La terminología de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* que habla de *elementos* en lugar de personas, que llama aprender *transitar por el sistema* refleja una actitud que requiere de profundos cambios. Los programas existentes de formación docente en las Escuelas Normales Rurales no incluyen el trabajo con la lengua, no tratan los aspectos lingüísticos de las lenguas a enseñar. Está ausente la reflexión en la lengua sobre la lengua; tampoco se habla de la diversidad, ni de la condición sociocultural de la lengua en cuestión y mucho menos se reflexiona sobre el bilingüismo, la identidad y la autoestima.

La investigación está enfocada hacia la práctica docente de profesores que debe mejorar para que la educación intercultural bilingüe realmente tenga éxito y pueda cumplir con sus objetivos: niñas y niños bilingües, jóvenes y adultos capaces de actuar en ambas culturas y de comprender y expresar contenidos académicos en ambas lenguas.

Esta meta o promesa que el método de castellanización nunca cumplió, solo puede lograrse mediante una formación docente sistemática que provoque o tenga como consecuencia cambios en la metodología de enseñanza –aprendizaje, cambios en la práctica docente que tengan resultados positivos. Se ha visto que la educación tradicional, mal llamada bilingüe, no ha cumplido tampoco con sus promesas de enseñar con eficiencia la lengua nacional. En la mayoría de las escuelas del sistema de educación indígena continúa una práctica de transición rápida al español que contribuye a desplazar las lenguas indígenas, a pesar de los resultados negativos.

Uno de los problemas que aquí se plantean es la deficiente formación de profesores y por lo tanto el bajo nivel en calidad educativa, que se traduce en desventajas no solo escolares. Se propone un curso como parte de la solución a este problema, en la plena conciencia de que solo es una medida entre varias que se hacen necesarias para cambiar mentalidades, actitudes, y prácticas docentes. La formación docente mejorará la calidad de la enseñanza y tendrá un efecto multiplicador y a largo plazo impactará en las políticas lingüísticas y educativas. Los postulados de la interculturalidad se tienen que traducir en práctica docente en todas las escuelas de educación indígena y en otras aulas donde se enseñan lenguas indígenas a hablantes de otras lenguas.

Investigar en qué consiste la especificidad de un curso de formación de profesores de lenguas indígenas, conocer algo de la situación de la lengua y de las políticas lingüísticas implementadas a lo largo del tiempo se hizo necesario para enmarcar nuestro trabajo en los contextos educativos dados. Tenemos que darnos cuenta de donde partimos cuando planteamos un proyecto de formación de profesores. Se necesita hacer un diagnóstico para conocer por ejemplo el grado de dominio de las habilidades lingüísticas en ambas lenguas que los profesores poseen.

Al indagar sobre la historia de la enseñanza de las lenguas indígenas nos hemos sorprendido muchas veces y nos hemos dado cuenta que no debemos presuponer demasiado. No se puede dar por hecho todo lo que, a partir de nuestra práctica y nuestras creencias etnocentristas, consideramos normal, o hasta universal. Tuvimos que aprender necesariamente a relativizar nuestra perspectiva, autorregular nuestro discurso y diversificarlo a partir del conocimiento del otro.

En el primer capítulo se resumen las experiencias docentes, que son a la vez los antecedentes para este trabajo y permiten plantear los problemas de una formación deficiente, de la falta de materiales de enseñanza y de consulta y la dificultad de los profesores de entender los estudios sobre la lengua de lingüistas no hablantes de purépecha, casi todos extranjeros. Se reseñan, a manera de ejemplo, algunos programas de formación docente en otros países así como proyectos de educación bilingüe en México. Con base en ello se pueden constatar las necesidades formativas para hacer más eficiente la educación bilingüe y lograr mejor sus objetivos.

En el capítulo dos se establece el marco de referencia sociolingüístico. Se parte de los contextos educativos de formación docente, de la enseñanza de lenguas en general. La enseñanza de las lenguas indígenas en sus dos vertientes, como lengua materna y segunda lengua y/o lengua “extranjera” en distintos niveles educativos forma parte de situaciones más amplias: la educación rural e indígena, donde se puede constatar el enorme desnivel sociopolítico y económico entre el centro y la periferia, entre la ciudad y el campo, entre población urbana y comunidad indígena al que corresponden las pocas oportunidades de la población rural en materia educativa. También me pareció necesario tomar en cuenta para el diseño de un curso algunos aspectos históricos de la enseñanza de las lenguas indígenas pertinentes para comprender el estado de las lenguas desde las perspectivas lingüísticas, sociológicas, pragmáticas y

jurídicas, muy diferentes en muchos aspectos al de las lenguas “prestigiadas”, mayoritarias, occidentales con su larga tradición de escritura y enseñanza.

Revisando el movimiento en la educación indígena, el paso de la castellanización a la educación bilingüe y después a la educación bilingüe intercultural nos permite ver claramente el cambio de actitudes hacia la lengua y sus hablantes; la conquista de los derechos lingüísticos constituye una base legal y jurídica para implementar nuevas prácticas pedagógicas. Hay mucho camino que recorrer todavía.

En el capítulo tres se esboza un marco conceptual para el diseño de curso. Formar profesores significa desarrollar competencias, habilidades, estrategias y técnicas. A partir de las competencias de un profesor de lengua, saber, saber hacer y saber ser se dibuja el perfil del profesor de lengua indígena.

En el capítulo cuatro se presenta el programa formativo. Se proponen tiempos, modalidades y requisitos que tendrán que ser flexibles de acuerdo a la situación concreta, pero hay que tomar en cuenta ciertos requerimientos de presencia y duración. Una gran parte del contenido exige un aprendizaje vivencial/ experimental en grupo; el saber hacer y saber ser, la competencia intercultural, no pueden aprenderse sin una interacción constante; el aprendizaje cooperativo no puede darse a distancia.

Con base en todo ello se establecen los objetivos, los contenidos y la metodología. El profesor egresado tiene que ser capaz de mejorar sustancialmente la enseñanza de la lengua y la práctica de la educación indígena, de participar activamente en la toma de decisiones no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una y otra lengua, sino también fomentar, desarrollar otras medidas de rescate, revitalización y estandarización, en su caso.

Los contenidos temáticos propuestos contemplan un eje teórico y uno práctico. Enseñar una lengua no sólo como sistema o estructura, sino como hecho social y psicológico, como vehículo de conocimiento y de interacción con los demás, implica para la formación de docentes en esta área la inclusión de conceptos básicos y categorías descriptivas de la lingüística, la sociolingüística, pragmática, y la psicolingüística, siempre teniendo en mente la situación y la lengua concreta. Se tienen que sentar las bases para un desarrollo de las competencias lingüística y metalingüística, la competencia comunicativa e intercultural. Los conceptos generales se tienen que aplicar a lenguas particulares. La teoría tiene que llevarse y a la práctica y reflejarse en ella. Las representaciones de la escritura, la historia de la escritura y su estado actual inciden en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación docente.

La metodología del curso tiene que ofrecer alternativas a la práctica docente, teniendo en cuenta siempre el contexto concreto. Las habilidades lingüísticas y académicas se trabajan explícitamente, se fomenta el aprendizaje autónomo como base para una formación continua. El enfoque intercultural implica una pedagogía transformadora. Ningún profesor puede transmitir algo que no conoce, no sabe o no ha vivido. Hay que hacer transparente la relación que hay entre las creencias y actitudes del profesor sobre la lengua y el proceso enseñanza-aprendizaje y la manera en que enseña. El rol del profesor en un enfoque intercultural implica profundos cambios. La cuestión de la(s) lengua(s) a usar se discute en este capítulo también.

En el capítulo cinco se hace un resumen esquemático a manera de conclusión y se presentan las perspectivas. Se valoran las experiencias pasadas a la distancia y se proponen varias líneas de trabajo a seguir, exponiendo el amplio campo de la enseñanza de las lenguas indígenas en una sociedad que apenas ahora se reconoce oficialmente como multicultural y plurilingüe.

Capítulo 1

Antecedentes

1.1. Aprendizaje mutuo

Esta investigación surge a partir de una serie de experiencias de formación docente con profesores de lengua purépecha que incluyeron observaciones de clase en distintos niveles e instituciones. He revisado los materiales didácticos, observado las metodologías de enseñanza y las prácticas vigentes en el salón de clases, en distintos niveles, instituciones y contextos. Las preguntas surgidas en las observaciones, en las discusiones con los profesores, en los talleres y foros me llevaron a indagar sobre las políticas lingüísticas y educativas, sobre bilingüismo y educación bilingüe, sobre el desplazamiento, el mantenimiento y la revitalización de lenguas minoritarias.

Fueron años de aprendizaje mutuo en los que me he sensibilizado acerca de la situación de la lengua y de sus hablantes. El aprendizaje no se restringió a cuestiones académicas, lingüísticas, sino incluyó el contexto social, político y económico de la vida del campo. Adentrarme en la vida rural, conocer la agricultura del maíz, me llevó a vivir sus lados y aspectos positivos y negativos: la falta o sobra de agua, el granizo y el hielo, la quema y tala de los árboles, la ausencia de apoyos, la burocracia agraria, la dureza del trabajo en el campo, la pobreza y la marginación al mismo tiempo que las fiestas de pueblo, el olor a leña, la hospitalidad, la alegría y la sencillez de la gente, los cambios de colores en las tierras según avanza el cultivo, los valles y los bosques, las nubes y tormentas, las vistas panorámicas inolvidables. El aprendizaje hubiera sido más completo si hubiera podido lograr aprender esta lengua indígena, pero mis conocimientos de purépecha se quedaron en un nivel muy principiante y apenas puedo asomarme a una nueva cosmovisión. Pero nunca es tarde y tal vez más adelante pueda seguir el camino del aprendizaje de una lengua que nada tiene que ver con las lenguas

europeas. Carlos Lenkersdorf, quien vivió durante casi treinta años en Chiapas, nos comparte esta aventura de aprender una lengua indígena:

“...el tojolabal comenzaba a fascinarme y pronto los mismos tojolabales me pedían que elaborara un diccionario tojolabal –español y viceversa, en lo cual me iban a ayudar. La preparación parecía conducirme a un mundo desconocido y a la vez encantador. Se me abría un panorama de lo nunca visto ni escuchado jamás. La lengua señalaba realidades ni siquiera soñadas. Todo vivía porque tenía corazón. Se hablaba con plantas, animales y cosas, hechas por los hombres. Había conceptos abstractos que difícilmente se entendían en español. Se formaba la mayoría de las palabras, y de familias de palabras, a partir de raíces de no más de tres letras. Y finalmente encontraba conceptos y giros lingüísticos sin equivalencia en español.” (2002:7)

La información vivencial, puntual, se fue corroborando y en este trabajo se va ampliando con la revisión de una bibliografía cada vez mayor sobre los diferentes aspectos de la enseñanza de las lenguas indígenas, de la formación docente y de la educación indígena en México y Latinoamérica. Conoceremos distintas situaciones de bilingüismo, políticas lingüísticas en otras partes del mundo para tener puntos de referencia. Las publicaciones en México y Latinoamérica sobre el tema se han multiplicado en los últimos años.

Si bien partimos del caso de los profesores de la lengua purépecha, creo que puede hacerse extensivo a otras lenguas indígenas. Descubrimos, a través de lecturas y por contactos personales otras experiencias y podremos constatar que la situación de las lenguas nativas y de sus hablantes es similar en distintas regiones de México y de Latinoamérica. Comparten mucho en cuanto a su condición socioeconómica, a su situación educativa, a su abandono. No hay que olvidar que la gran mayoría de los hablantes de lenguas indígenas viven en pobreza extrema en los lugares más apartados, en un mundo diferente que a la vez encierra una riqueza indescriptible, de otra índole.

En este primer capítulo resumimos las experiencias de formación docente que son los antecedentes de este trabajo a la vez que justifican la propuesta de formación docente y evidencian su necesidad.

Los productos, resultados de estos cursos, talleres, seminarios, observaciones y entrevistas constituyen un acervo grande de notas y diarios, hojas de observaciones de clase en distintas instituciones y niveles con comentarios, de materiales elaborados para los cursos impartidos, bibliografías mínimas, temas a discutir, tareas a realizar, problemas a solucionar, cuestionarios a aplicar, hojas de trabajo, actividades varias de aprendizaje que es imposible detallar en el marco de esta tesis.¹

1.1.1. El Curso de Formación de Profesores (CFP) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), inicialmente pensado para profesores de lenguas extranjeras a nivel medio superior y superior, se impartió en la *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)* en tres ocasiones consecutivas a profesores de la lengua purépecha. Este programa contó con el apoyo del departamento de Lenguas y Literaturas Indígenas de la *Dirección General de Culturas Populares*, dependencia del *Consejo Nacional de las Artes y de la Cultura*. Algunos aspectos de estos cursos se han expuesto ya en distintos foros y en algunos artículos. (Brumm: 1994, 1997, 1998)

Como en muchos otros casos, estos eventos académicos se deben en gran medida a una iniciativa personal. El profesor de purépecha Lucas Gómez Bravo² había participado en el *CELE* en los años 1989 y 1990 en cuatro talleres pedagógicos para profesores de diferentes lenguas indígenas. Al respecto comenta un maestro involucrado:

¹ Conjuntar, ordenar y editar estos materiales podría ser objetivo de otro trabajo posterior.

² originario de Angahuan, la comunidad purépecha al pie del Parícutin, es profesor del *Departamento de Idiomas (DI)* e investigador en el *Centro de Investigación de la Cultura P'urhepecha (CICP)* de la *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)*. Como egresado del primer curso y como co-autor de dos libros de texto fue el formador de lengua purépecha en los cursos mencionados .

“Con estos talleres se logró establecer contacto con profesores que enseñan nahuatl, maya, tzotzil, mazahua, p’urhepecha y ñhañhu para identificar necesidades que ellos tienen en materia de formación, asesoría y apoyo. La enseñanza de las lenguas nativas de México responde, por una parte, al deseo de ciertos miembros de grupos indígenas de difundir su lengua y su cultura milenarias y, por otra parte, al deseo de algunos integrantes de la sociedad mayoritaria de conocer profunda y concretamente el acervo lingüístico y cultural autóctono de México o de recuperar raíces culturales ancestrales con la identidad personal y nacional que ellas implican.”(Ormsby 1991: 3)

Mediante convenios entre las instituciones mencionadas, se formaron a lo largo de cinco años tres grupos de profesores, provenientes de distintas comunidades de las cuatro regiones purépecha, a saber: la región lacustre, la Sierra o Meseta tarasca, la Cañada de los Once Pueblos y la Ciénega de Zacapu. Cada región se caracteriza por variantes dialectales y por diferentes grados de desplazamiento de la lengua nativa y mayor o menor grado de influencia del español. En la región montañosa y boscosa en lo alto de la Sierra es donde la lengua se ha mantenido más viva. Los profesores venían también de diferentes instituciones y enseñaban la lengua en distintos niveles educativos.³ Pronto quedó claro que no se formaban solamente profesores de purépecha que iban a enseñar su lengua como lengua extranjera a hablantes de otras lenguas, o segunda lengua a hablantes de la lengua dominante, sino que se estaban formando también profesores de purépecha, lengua materna, profesores bilingües que también enseñaban español. Ante esta gran diversidad se hizo evidente la necesidad que tiene un profesor de lengua indígena de enfrentar muy distintos públicos.

De esta experiencia docente formativa surgieron tantas preguntas que hacían patente mi gran ignorancia de las lenguas indígenas. Para buscar respuestas a mis preguntas iniciales, seguí explorando sobre la situación de la lengua y su enseñanza,

³ Había profesores y directores de escuelas primarias bilingües, profesores de secundaria, bachillerato y nivel profesional. Había también promotores culturales que enseñaban la lengua purépecha en centros de rescate y en talleres comunales.

sobre la formación de los docentes. Desde entonces se vio la necesidad de adecuar y ampliar los contenidos de un programa de formación docente al contexto concreto.

1. 1. 2. *Curso de Materiales Didácticos*

Dieciocho profesores egresados recibieron su *Constancia de Profesor* del *CELE*, y con todos ellos se trabajó posteriormente, en 1998, durante medio año en la revisión y elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lengua. Durante seis meses se revisaron y analizaron libros de texto y estudios sobre la lengua nativa, casi todos de lingüistas extranjeros, no hablantes, incluyendo obras de los misioneros que aun conservan su validez y siguen en uso. Así se revisaron algunas páginas de la gramática y del diccionario de la lengua de Michoacán del franciscano de origen francés Fray Maturino Gilberti, del siglo dieciseis, que sigue siendo hoy una obra necesaria de consulta sobre la lengua purépecha.⁴ Esta obra, como muchas otras, en otras lenguas indígenas, es un ejemplo de cómo estas lenguas fueron descritas en los moldes de la gramática latina que todavía hoy constituye el modelo para la descripción lingüística y la elaboración de materiales didácticos. También se vieron varios estudios parciales más recientes sobre la lengua hechos por lingüistas no hablantes de la lengua, algunos extranjeros, que frecuentemente tuvieron una recepción muy crítica por parte de los profesores participantes. Irineo Rojas, Lucas Gómez y Benjamín Pérez, autores de dos libros de texto para la enseñanza del purépecha, califican en la introducción a uno de los dos libros como sigue una gramática del purépecha escrita en inglés:

4 La obra data de 1558; en 1987 Benedict Warren publicó una edición facsimilar (Morelia:Fimax). Apenas en 2004 se publicó en el Colegio de Michoacán una nueva edición, transcrita y anotada por Cristina Monzón como parte de un proyecto más amplio. .Fray Maturino Gilberti (1558 / 2004) *Arte de la lengua de Michuacan*. Zamora:El Colegio de Michoacán.

“...hasta la fecha solamente tenemos conocimiento de la gramática escrita en inglés por Mary Foster, cuyo título es: *The Tarascan Language*, publicada por la Universidad de California en 1969. En esta gramática podemos encontrar algunos aspectos importantes de la estructura lingüística del propio idioma, pero como en todos los casos de obras escritas acerca del p’urhépecha, tiene algunas deficiencias de interpretación, a pesar de que la Señora Foster es lingüista; sin embargo, el tiempo que permaneció en la zona p’urhépecha⁵ fue tan corto que difícilmente pudo aprender los detalles y las sutilezas del propio idioma que son importantes para el análisis estructural del mismo.” (Rojas et al: 2001: 9)

De todas maneras, la mayoría de los profesores de lenguas indígenas no leen inglés, ni francés y difícilmente tienen acceso a estos estudios. Además estos estudios – con sus excepciones – no están escritos para la enseñanza, el público no son los profesores.

Se trabajó sobre los criterios pertinentes para evaluar un libro de texto, como son por ejemplo: presentación de contenidos lingüísticos, sistematización de algunos puntos gramaticales, adquisición y práctica de vocabulario, tipología de ejercicios, objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales, comprensión de lectura, instrucciones para el maestro y el alumno, uso de L1 y L2. Para hacer más transparente la relación entre los materiales, el método y el concepto de lengua subyacente, se analizaron los libros de texto arriba mencionados que se usan en el *Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana* para la enseñanza de la lengua purépecha a nivel principiante e intermedio. El primer libro contiene cinco unidades de enseñanza. La primera trata de los sonidos de la lengua y las grafías, las siguientes unidades contienen cada una un diálogo, cuadros y explicaciones gramaticales y ejercicios. Gran parte de las expresiones, frases y oraciones están traducidos al español. Las instrucciones están también en lengua nacional. Un glosario bilingüe complementa este texto.

⁵ Los autores mencionados usan las grafías de su lengua para referirse a ella. En nuestro texto optamos por usar la forma “españolizada” de la palabra: purépecha.

Se revisaron, a manera de ejemplo, también materiales didácticos de otras lenguas: español, alemán, francés e inglés, para explicitar algunos aspectos relevantes para la producción de material didáctico: la diversidad de tipos de texto, la presentación de cuadros gramaticales, de tipologías y secuencias de ejercicios; también para mostrar la concordancia entre los diferentes objetivos de aprendizaje y los recursos didácticos para trabajar las habilidades lingüísticas. Dos talleres intensivos de diseño de materiales propios, de video y de aspectos gráficos completaron este curso que se llevó a cabo, como los anteriores, en el *Centro de Investigación de la Cultura Purépecha (CICP'/UMSNH)* en una modalidad semi-abierta; desgraciadamente la institución no expidió ningún certificado a los profesores.

En este curso pudimos constatar la falta de materiales de enseñanza, la carencia de documentos orales y escritos, la falta de una gramática contemporánea de la lengua, de una gramática pedagógica, de un diccionario moderno que conjunta los varios vocabularios existentes, materiales todos que servirían directamente al profesor y al alumno en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Intuimos también las dificultades de los profesores de comprender cabalmente los estudios sobre su lengua, escritos por lingüistas no hablantes. La terminología no siempre es accesible para quien no ha tenido una formación, aunque sea básica, de lingüística. Por otra parte, confirmamos también la necesidad de que estos libros de texto o de consulta sean elaborados por los propios hablantes y docentes, como sucede en otras lenguas: los libros de texto para la enseñanza de la lengua alemana, francesa o inglesa están escritos, en su gran mayoría, por experimentados maestros del salón de clase, casi siempre en equipo.

Aunque hay, a la fecha, un número cada vez mayor de textos sobre y en la lengua, de estudios morfológicos, descripciones parciales de la lengua, todavía falta conjuntar todos estos esfuerzos individuales en un consenso de todos, y no solo en

cuestión del alfabeto a usar, sino en una terminología aceptada para la descripción de la lengua. La producción literaria, periodística y de material didáctico en lengua purépecha ha aumentado considerablemente en los últimos años, así como también la producción musical y cinematográfica, documental y de ficción.

Los materiales didácticos para la educación indígena intercultural bilingüe se siguen elaborando centralmente en la *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)* y se traducen a las distintas lenguas. Los primeros libros de texto en lenguas indígenas se elaboraron a partir de los años setenta del siglo pasado; desgraciadamente la mayoría de estos libros nunca se usaron en los salones. Para las escuelas primarias bilingües de la zona purépecha hay ahora un cuaderno de trabajo bilingüe para primero y segundo y otro para tercero y cuarto grado; además hay libros de texto en lengua indígena para los mismos grados.⁶

1.2. Otros programas formativos en Latinoamérica:

En toda Latinoamérica la implementación de la educación intercultural bilingüe ha puesto de manifiesto la carencia de recursos humanos en esta área. No solo se precisan educadores habilitados para ejercer la docencia bilingüe, sino es urgente contar con personal competente que pueda incidir en la toma de decisiones de todo el proceso educativo. En este contexto la formación de investigadores, lingüistas aplicados, la formación de formadores y de docentes está recibiendo atención e impulsos importantes. En todas partes se está viendo la necesidad de formar a profesionales indígenas, expertos en lengua, perfectamente bilingües, para que puedan tomar las riendas de la enseñanza de sus lenguas, del estudio de sus lenguas, de la producción de

6 SEP-DGEI (2000): La Educación intercultural bilingüe: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación primaria Indígena. Versión p'orhepecha. México, D.F.

materiales didácticos y elaboración de todo tipo de textos en su lengua. Algunos ejemplos nos pueden ser útiles:

1.2.1. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIBANDES) ofrece distintos cursos, diplomados y talleres que se enfocan a la formación de profesionales indígenas en la gestión administrativa educativa, a la actualización de docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la enseñanza de las lenguas indígenas, cuyos contenidos son muy diversos así como las modalidades y duración de los programas. Diferentes universidades de estos países acreditan estos estudios. El cupo es limitado, entre los objetivos de estos cursos encontramos los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de gestión de líderes indígenas en el ámbito educativo, en relación al territorio, la cultura y los recursos naturales.
- Desarrollar competencias de carácter instrumental necesarias para el desempeño eficiente de los líderes indígenas

Además de los cursos dirigidos explícitamente a la formación de líderes indígenas, el programa, con sede en Cochabamba, Bolivia, imparte cursos en otros países, cubriendo una amplia gama de necesidades formativas. En noviembre del 2004 informa por ejemplo, sobre un *Curso de Herramientas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*,⁷ impartido en tres módulos, a lo largo de cuatro semanas en forma intensiva, en dos regiones de Venezuela. Los tres módulos fueron:

- Planificación linguopedagógica y modelos de EIB
- La enseñanza y aprendizaje de la primera y la segunda lengua

⁷ <http://www.proeibandes.org/novedades/pdf/infofinalve.pdf> consultado el 12 octubre 2005

- Planificación educativa en contextos multilingües y pluriculturales

El segundo módulo es el módulo central e incluye aspectos esenciales en la formación docente: aspectos metodológicos, fundamentos teóricos, estrategias de aprendizaje y enseñanza, las habilidades lingüísticas, oralidad y escritura.

Con anterioridad se había llevado a cabo en Perú el proyecto Puno, donde de manera experimental se había aplicado un modelo de mantenimiento de la lengua en cuarenta escuelas de comunidades de habla quechua y aymara.

“Su meta era el bilingüismo aditivo dentro del marco de una orientación pluralista. Se proyectó el empleo de la lengua indígena en el qué hacer académico, al lado del castellano, a lo largo de los seis años de primaria, y se concibieron el uso de ambas lenguas como asignaturas del currículo escolar, en lugar de restringir la lengua vernácula a funciones transicionales.” (Francis, 1997a:127)

1.2.2. En Chile, se llevó a cabo un proyecto llamado Kelluwün, proyecto de gestión participativa en educación bajo el nombre: *Comunicación, Identidad y Participación Social en La Educación Intercultural Bilingüe* auspiciado por la Universidad de La Frontera, Temuco.⁸ Este programa busca ofrecer propuestas para superar las relaciones sociales e interculturales de dominación, con el objetivo de implementar una educación que revierta las tendencias de desplazamiento de la lengua mapuche en el sur de este país. En estos momentos, tanto en zonas rurales como urbanas, la lengua indígena ha perdido funcionalidad, sólo es ocupada como manifestación de resistencia y/o restringida a ámbitos domésticos o privados.

Andrés Donoso describe este proyecto y define la educación intercultural bilingüe como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y

⁸ También participa la fundación alemana Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) en este y otros proyectos mencionados. Otras fundaciones alemanas y de otros países financian en parte otros proyectos en México y Latinoamérica.

valoración de las distintas culturas, como horizonte normativo deseable. Comenta que en Chile, la ley indígena emitida a fines del siglo XX da cuenta

“de la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas en términos amplios [...].Uno de los instrumentos que prescribe, es la Educación Intercultural Bilingüe: [...]se desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. La educación intercultural es una nueva apuesta educativa que busca transformar las relaciones sociales de dominación en pos de relaciones fundadas en el diálogo y que busquen la cooperación [...]. El dialogo hay que construirlo, con él se deben superar las relaciones sociales e interculturales de dominación [...] Por medio del dialogo se asumen y construyen las identidades fronterizas aquellas que integran al uno y al otro en un nosotros fecundo, capaz de sustanciar procesos de participación y transformación social, tanto en la escuela, como en la sociedad.” (2004:5)

1.2.3. En Guatemala, refiere Ruth Moya que el *Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI)* empezó desde 1982 a incluir “contenidos mayas tanto en la capacitación de maestros como en los materiales para los niños, aunque la motivación para hacerlo no correspondiera necesariamente a la reflexión sobre la pertinencia curricular (...) tampoco se puede desconocer que había - e incluso persiste - un problema teórico y metodológico, entre otras cosas porque no se contaba con un diseño claro del rol de las lenguas y de las culturas en el currículo .” (1997:135) Más adelante en su texto, la autora relata algunas experiencias con proyectos escolares basados en el *Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI)* cuyo objetivo central desde 1995 es la formación de docentes para la nueva Escuela Bilingüe Intercultural y concluye que “las dificultades pedagógicas son serias, al parecer, porque los maestros están apenas escolarizados y quieren imitar lo que hace un profesor regular, cuando lo que de verdad se trata es de transmitir, por los medios culturales propios, los conocimientos ancestrales”. (1997:144)

1.3. Investigaciones y proyectos escolares en México

La educación indígena en México tiene una larga historia y nos referiremos a ella más adelante. La historia reciente responde a cambios legislativos fundamentales no solo en materia educativa (la descentralización educativa, las reformas para la modernización) sino también en materia de derechos lingüísticos y políticas de lenguaje. El programa para la modernización de la educación indígena en el estado de Michoacán parte de un diagnóstico que es una larga lista de carencias: la limitada preparación del docente, las escasas posibilidades de actualización o formación continua, la insuficiencia de los recursos. “Se considera que los planes y programas que aplican las instituciones formadoras de docentes bilingües, no han respondido a los objetivos de la educación indígena.” (SEP, 1990b:16) Los docentes desconocen las alternativas metodológicas para mejorar su práctica cotidiana y se enfrentan a serios problemas. En el área de las lenguas el problema es particularmente grave: los alumnos de primaria tienen un deficiente manejo de ambas lenguas. “Existen dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas, debido, entre otros factores, a la deficiente formación de docentes y al desconocimiento de los objetivos. La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores.” (SEP, 1990b:14) Se han implementado a lo largo de años los llamados *Programas Para Abatir el Rezago Educativo*, pero los resultados no han sido satisfactorios. Las escuelas normales rurales no han actualizado sus programas de estudio, no contemplan, por ejemplo, el estudio sistemático de las lenguas. En los últimos años, la *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* está ofreciendo también en sus planteles regionales estudios a nivel maestría para

profesores de educación bilingüe, pero todavía son muy pocos los profesores que cuentan con una licenciatura.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, de reciente creación, ha estado elaborando materiales para la formación docente, tanto para la enseñanza del español como segunda lengua, como para el enfoque intercultural. Así ofrece talleres regionales para directivos y profesores de escuelas primarias en comunidades indígenas cuyos propósitos son los siguientes: reconocer los elementos básicos de la educación intercultural: lengua, cultura e identidad. Y reconocer el papel fundamental del maestro en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Se acentúan los aspectos éticos de una educación intercultural como educación en valores, actitudes y normas. (SEP 2002a)

En Chiapas se establecieron las escuelas autónomas zapatistas desde 1995 en los territorios del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)* en donde la formación docente y los proyectos escolares contemplan la recuperación de la ciencia y cosmovisión propias de las comunidades y se basan en las demandas de las sucesivas *Declaraciones de la Selva Lacandona* y de los *Acuerdos de San Andrés* de 1996. Estos últimos establecen el compromiso de promover, desarrollar y preservar las lenguas nativas, de adoptar medidas para propiciar la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna al mismo tiempo de asegurar oportunidades para el dominio del español.

En Oaxaca, Yucatán y otros estados de la República Mexicana con población indígena hay también proyectos de educación bilingüe, programas formativos puntuales, talleres y seminarios que se organizan a nivel local, muchas veces por iniciativas individuales, pero desgraciadamente faltan los foros para darlos a conocer a un público más amplio.

Al lado de los contados programas específicos de formación docente abundan los proyectos de investigación lingüística, antropológica y etnográfica donde los investigadores trabajan con los profesores y alumnos en una o varias escuelas durante un tiempo limitado, observando, evaluando e interviniendo puntualmente en la práctica docente, pero en la mayoría de los casos la formación docente no es el objetivo principal de estas investigaciones.

A manera de ejemplo citamos las investigaciones sobre bilingüismo y alfabetización en el Valle de Mezquital, estado de Hidalgo con hablantes de ñañhu y en San Isidro, Tlaxcala con náhuatl-hablantes. Los estudios realizados por Hamel y Francis respectivamente demuestran que los niños indígenas bilingües saben y pueden escribir en su lengua materna a pesar de haber sido alfabetizados solamente en español. En las escuelas investigadas los autores relatan que el papel de la lengua indígena es estrictamente auxiliar. En este sentido resume Norbert Francis sus registros diarios en el salón de clase:

“En primer lugar se destacó el peso del español en el discurso del maestro: pasando lista, introducciones, instrucciones verbales para orientar las actividades en el cuaderno y la tarea, contando hasta 20, cantos, indicaciones en la pizarra y la conversación individual con alumnos y padres de familia. En náhuatl, el ensayo del Himno Nacional, la alternación esporádica durante el discurso introductorio, números hasta cinco y comentarios ocasionales. Todos los actos de escritura se dieron exclusivamente en español. En total, las intervenciones del maestro en náhuatl llegaron, máximo, al cinco por ciento del discurso total. (...) el control receptivo del español entre la gran mayoría de los niños parecía suficiente para mantener cierto nivel de atención y participación. Por otro lado, el náhuatl dominaba toda la conversación informal entre alumnos.” (1997a:204)

En el Valle del Mezquital se observan las tendencias del desplazamiento y de la resistencia de la lengua otomí como conflictos lingüísticos, donde la creciente extensión del español sustituye la lengua indígena en muchos ámbitos reduciendo cada vez más el valor funcional de esta última. (Hamel, Muñoz, 1988) Entre otros factores es el triste resultado de décadas de la práctica pedagógica de la castellanización. La idea de que la

lengua indígena no tiene que enseñarse en la escuela, porque ya se sabe, o porque no hace falta, persiste y dificulta incluso imposibilita una educación bilingüe. Las comunidades se resisten a los cambios en las escuelas, pero con buenos resultados de los niños y los jóvenes acabarán por convencerse de las ventajas y las bondades de una verdadera educación bilingüe.

La asociación de la lengua vernácula con la oralidad y el español con la escritura impide una alfabetización realmente bilingüe cuya importancia trataremos más adelante. En la mayoría de las escuelas mal llamadas bilingües de las comunidades indígenas el uso de las lenguas nativas responde por el momento a la necesidad de crear un ambiente de confianza “la misma que una y otra vez señalan los maestros bilingües como la ventaja más palpable de la educación bilingüe.” (Francis, 1997, I: 206) La revalorización de la lengua, la reafirmación de la identidad, la despenalización de su uso en la escuela son aspectos necesarios, más no suficientes para implementar una educación realmente bilingüe.

1.3.1. El proyecto escolar de San Isidro y Uringuitiro, Los Reyes, Michoacán.

Dentro del panorama general de una educación bilingüe como la arriba descrita destacan algunos proyectos escolares que intentan poner en práctica una educación bilingüe intercultural. Nuevamente, a manera de ejemplo, referimos un solo caso por conocerlo de cerca: las escuelas primarias bilingües e interculturales de San Isidro y Uringuitiro, pequeñas comunidades en el Municipio de Los Reyes, Michoacán, donde los directores, profesores y algunos padres de familia decidieron en 1995 alfabetizar en lengua materna e impartir los contenidos de la escuela primaria en purépecha y enseñar el español como segunda lengua. Su decisión respondía a la necesidad de mejorar la calidad educativa tomando en cuenta la situación sociolingüística particular y poniendo

en práctica los lineamientos ya mencionados de una educación bilingüe intercultural que plantea la alfabetización en lengua indígena como medida de revalorización de la lengua y la cultura, donde la lengua indígena se usa ya no solo como auxiliar en la transición al español, sino como medio de desarrollo cognitivo y académico.

Las dos comunidades se encuentran en lo alto de la sierra, rodeadas de bosques, a unos cuantos kilómetros de distancia entre una y otra, unidas por un camino de brecha. Uringuitiro solo cuenta con una escuela primaria. Los profesores vienen de fuera, de San Isidro algunos. Es un poblado en pobreza extrema. No hay agua, se recoge el agua de las lluvias en grandes tinacos negros. Han tratado en varias ocasiones de perforar pozos profundos, pero sin éxito. En San Isidro hay algunas norias y la gente acarrea el agua en burros; en cada viaje llenan cuatro bidones de plástico, por todo unos 80 a 100 litros; es agua no solo para la familia, también para los animales. Las plantas crecen como por milagro, la tierra guarda la humedad entre una época de lluvias y otra. Algunos privilegiados, como lo son los profesores de la comunidad, tienen un aljibe grande, y casas grandes de tabique. La mayor parte de la población vive en trojes, las casas tradicionales michoacanas de madera.

San Isidro, Michoacán, es una comunidad de cerca de dos mil habitantes donde la lengua purépecha se ha mantenido mucho más viva que en la región del lago de Patzcuaro o en la Ciénega de Zacapu. La carretera pavimentada se acaba unos seis kilómetros antes de llegar al poblado. La comunidad posee una gran extensión de bosque que hace unos años, a causa de un incendio, se vio reducido a menos de la mitad; se ha reforestado una pequeña superficie, pero un bosque tarda muchos años en recuperarse. Los profesores y los niños de las escuelas primarias participan de estas actividades de la comunidad así como de las actividades rituales, tradicionales: las fiestas, las faenas, el trueque en el mercado.

San Isidro cuenta con un plantel de educación preescolar y una escuela primaria intercultural bilingüe, que atiende a más de 300 alumnos, dos grupos en cada grado. La escuela primaria cuenta también con un albergue escolar para los niños y niñas que vienen de más lejos. También hay una Tele Secundaria en la cual la lengua indígena ya no es parte del currículo. No solo no se enseña, sino tampoco se habla, es mal vista.

“La lengua purépecha es la lengua de uso dominante en todos los ámbitos del pueblo. No obstante, no existe un monolingüismo absoluto. En la gran mayoría de las familias, son los hombres los que generalmente, tienen cierto grado de bilingüismo, siendo pocas las mujeres que hablen fluidamente el español.” (Hamel, Ibañez 2000: 48)

El proyecto escolar de San Isidro como un ejemplo de la incipiente educación bilingüe intercultural nos servirá como parámetro a lo largo de este trabajo. Entre sus puntos fuertes está el haber logrado vencer prejuicios y fronteras mentales: “Con su nuevo currículo, los maestros desafiaron y vencieron, aunque sea parcialmente una serie de barreras ideológicas que obstaculizan una educación verdaderamente intercultural y bilingüe, tanto entre los vecinos y padres de familia, como entre los maestros mismos.” (Hamel, Ibañez 2000:55)

Además de la apropiación de la escuela por la comunidad, los progresos en materia de aprovechamiento escolar se están viendo y se están midiendo en comparación con escuelas en la misma región, donde impera la educación tradicional castellanizadora. Parece confirmarse, que el uso escolar de la lengua materna, desarrollará a la larga una mejor competencia lingüística en una lengua que a su vez, es una mejor base sobre la cual construir todos los demás aprendizajes, incluido otra lengua. En las evaluaciones de otros programas similares en Guatemala, Perú y Bolivia se ha visto también que la calidad de expresión oral y escrita de los niños participantes en programas de educación bilingüe es superior a la de los niños indígenas inmersos en

la educación tradicional en castellano, además de arrojar resultados positivos en otras materias, como por ejemplo resolución de problemas matemáticos. (López 1997: 62)

Bajo el nombre: *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe* Rainer Enrique Hamel y un grupo de investigadores realizó en ambas comunidades, entre 1998 y 2001, un estudio longitudinal que compara los resultados de la enseñanza en español en una escuela primaria tradicional con los resultados de la enseñanza bilingüe intercultural. En la segunda fase de su proyecto, a partir de 2003, los investigadores se proponen “intervenir en tres campos fundamentales de la enseñanza-aprendizaje: los métodos de enseñanza en general (pedagogía, didáctica), el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena, y la enseñanza del español como segunda lengua, este último como tema central del proyecto.” (Hamel, 2003a) Entre los objetivos de este proyecto⁹ están “la capacitación y formación de los docentes participantes en el proyecto en las labores de desarrollo y planificación curricular, didáctica de la L1 y la L2 y elaboración de materiales...y elaborar y mejorar junto con maestros y maestras de las escuelas, el currículo y las prácticas pedagógicas existentes...” (Hamel, 2003b)

A pesar de las intervenciones mensuales de los investigadores mexicanos y extranjeros visitantes e invitados, que imparten talleres y conferencias sobre muy diversos aspectos del desarrollo curricular, de la planeación lingüística, de la elaboración de materiales, no se trata de una formación docente sistemática y la práctica docente deja mucho que desear. Está lejos aun de ser una enseñanza de calidad que pueda cumplir la promesa de un bilingüismo coordinado y equilibrado. Una evaluación o diagnóstico de las competencias de los profesores demostraría las serias dificultades

⁹ Proyecto conjunto de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) *Práctica pedagógica y desarrollo de un currículo intercultural bilingüe en escuela purépecha de Michoacán*. Ms. A pesar de los objetivos de formación docente, ésta se restringe a los participantes en el proyecto, la metodología de trabajo no permite una formación docente sistemática. Falta una visión de conjunto, se manejan muchos conceptos y se dan por hechos temas que no se tienen claros porque faltan las bases, los fundamentos.

que tienen algunos maestros con la proficiencia de lecto-escritura que pretenden desarrollar en los niños, en ambas lenguas, L1 y L2.

La educación bilingüe intercultural puede y debe mejorar mucho para que logre sus objetivos. Los mismos profesores reconocen sus fallas. Si la castellanización “se desprestigió, porque no cumplió con sus objetivos, con su promesa de enseñar eficientemente el español en un tiempo breve y los contenidos escolares a través de él” (Hamel et al. 2004: 2) la educación intercultural bilingüe tiene que oponerse a ésta justamente por el logro de sus objetivos, niños plenamente bilingües con buenos resultados en matemáticas y resolución de problemas, en ciencias sociales y naturales así como en aprendizaje cooperativo; el profesor tiene que contar con una formación inicial y continua que le permita lograr estas metas educativas con calidad. El profesor tiene que aprender a reconocer sus limitantes, para superarlas y así poder ofrecer una educación distinta de la que el ha recibido.

1.4. Necesidades de formación docente

Ante este panorama de necesidades urgentes de formación integral, cualquier curso puede no ser más que una gota sobre una piedra caliente, pero el hecho es que en los últimos años las políticas lingüísticas se originan en los salones de clase, en las aulas. La escuela es un lugar idóneo para empezar a ejercer los derechos lingüísticos, como veremos en el próximo capítulo. En general, y hasta donde sabemos, los cursos existentes tienen una duración bastante breve, en diferentes modalidades, combinando la presencia con la distancia, el aprendizaje autodirigido con el aprendizaje dirigido en el salón. Creo que una parte presencial en un programa formativo es esencial. Una gran parte del contenido exige un aprendizaje experimental, el saber hacer y el saber ser no pueden aprenderse sin una interacción constante. Es muy difícil aprender a distancia

dinámicas de grupo, técnicas de enseñanza; es muy poco gratificante trabajar sobre creencias y actitudes a solas, y es imposible desarrollar la competencia intercultural, sino en un grupo. Por las mismas razones, un curso de formación docente como parte, si no inicial, esencial de un proceso de formación continua y permanente debe tener una duración más larga.

Casi ningún programa de formación docente, hasta donde tenemos conocimiento, contempla un trabajo específico, sistemático sobre la lengua. No hay materia o módulo alguno que tenga como contenido principal la lengua misma, objeto de enseñanza, tanto la lengua en general, como la(s) lengua(s) particular(es).

“¿Puede un profesor de una lengua (extranjera) enseñar eficazmente una lengua si no sabe nada sobre la relación entre lengua y cognición, sistemas de escritura, comunicación no-verbal, sociolingüística?...El profesor de lengua necesita saber algo de este sistema de comunicación que llamamos lengua. Un profesor no tiene que ser un maestro de lingüística, pero no puede esperar poder enseñar una parte (la lengua particular) sin saber como ésta forma parte del todo (la lengua, el lenguaje en general)” (Brown 1987: 5)¹⁰

La enseñanza-aprendizaje de la lengua o de las lenguas, L1 y L2 es de suma importancia, ya que representa la base de otros conocimientos que todos se procesan por medio de la lengua. Considerar que la lengua es el vehículo para el aprendizaje implica que debe ser aprendida como tal. Así podemos preguntar con Daniel Cassany:

“¿Cuándo termina realmente la clase de lengua? Cuando termina la clase de lengua, el profesor de matemáticas pedirá la resolución de un problema después de la lectura de un enunciado, la de educación física pedirá que se sigan unas órdenes expresadas oralmente, la de ciencias sociales querrá que los alumnos hagan el resumen de un texto y el de ciencias naturales pasará un cuestionario.” (2003: 16)

Es bien sabido que no por ser hablante de una lengua se es profesor, hay que saber explicar el funcionamiento de la lengua, por ello es tan importante la reflexión

¹⁰ Traducción mía. En adelante todas las traducciones de citas tomadas de textos en inglés y alemán son mías, si no se indica otra cosa.

sobre la lengua y en la lengua en un curso de formación docente. En nuestro contexto, este proceso llevará a rescatar palabras olvidadas y a crear nuevas palabras, una nueva terminología. La necesidad de expresar todos estos contenidos en lengua nativa implica un trabajo de innovación, creación y expansión de recursos lexicales que es parte importante de la revitalización de una lengua.

La educación intercultural bilingüe es un reto enorme. Pero mientras no se formen docentes y otros profesionales que tengan las herramientas y los conocimientos para implementarla con calidad y llevarla al éxito, permanece como utopía.

El reclamo de tener profesores competentes es viejo. Por ejemplo: los diferentes *Congresos de la Raza Tarahumara*, en el Norte de México, entre 1939 y 1950, consideraron la educación como punto fundamental de sus peticiones. En todas sus declaraciones se repite la solicitud insistente a las autoridades educativas de tener maestros en las comunidades que conozcan el idioma de los nativos para alfabetizarlos en su lengua materna. “Para evitar la constante deserción magisterial pidieron también el establecimiento de una escuela normal para maestros de la zona con el fin de que se preparen elementos adaptados al medio y que al propio tiempo tengan o adquieran el conocimiento de la lengua tarahumara.” (Greaves, 1996:167) La respuesta tardó muchos años en llegar.

En todas las declaraciones de las décadas pasadas encontramos expresiones explícitas de la necesidad de formar recursos humanos indígenas para poder implementar una enseñanza bilingüe intercultural de calidad. En 1996, la *Declaración de Santa Cruz*, Bolivia,¹¹ resume los temas abordados y considera “que en el proceso

¹¹ 1996 *Declaración de Santa Cruz*, Bolivia, resultado del *II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* <http://www.campus-oei.org> visitado el 28-02-05

de concretización de las políticas lingüísticas e interculturales la educación intercultural bilingüe (EIB) enfrenta, entre otras, las siguientes limitaciones:

- Producción insuficiente e inadecuada de materiales didácticos
- Insuficiencias de metodologías de enseñanza de lenguas indígenas desde una cosmovisión y lógica indígena.
- Uso inadecuado de la oralidad desde las aulas
- Insuficiente personal indígena calificado
- Poco acceso a los medios informativos y de comunicación
- Limitada aplicación de una pedagogía vivencial

Seis años después, la *Declaración de Lima* ofrece un catálogo de necesidades con respecto a la implementación y el futuro de la educación intercultural bilingüe en América Latina y resume el estado actual de las políticas educativas, culturales, sociales entre otros:

“Hacen falta políticas públicas decididamente descentralizadoras y orientadas a promover el desarrollo pleno de los pueblos en su diversidad cultural. Ello implica, además del desarrollo de las políticas de educación intercultural, políticas comunicativas, culturales y lingüísticas que las respalden y potencien creando un espacio común latinoamericano como condición para el desarrollo y la articulación de nuestros pueblos.

A pesar de las reformas educativas y de la efectiva ampliación de la escolaridad, aún no se ha respondido adecuadamente a la formación de recursos humanos indígenas, que permita que esos actores asuman un papel más protagónico, la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social. La educación de las mayorías, en particular la que se ofrece a las niñas y mujeres indígenas, carece de calidad y de pertinencia pedagógica, cultural y lingüística.”¹²

¹² *Declaración de Lima* (2002) "Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación" V Congreso Latinoamericano de Educación intercultural bilingüe en <http://www.campus-oei.org> visitado el 28-02-05

Dicho con otras palabras, en voz de los mismos maestros bilingües, referidas por Francis desde San Isidro, Tlaxcala, quienes, al reflexionar sobre su práctica docente, “ a la luz de sus propios deseos de enseñar el náhuatl, y aplicar más fielmente el modelo de educación bilingüe, identificaron varias deficiencias tanto individuales como colectivas: una falta de conciencia en general de parte de los propios maestros, particularmente en cuanto a sus conocimientos pedagógicos, la divergencia dialectal entre maestros y alumnos, la pérdida de competencia en la lengua y, sobre todo, el hecho de que nunca habían aprendido a escribir bien en náhuatl, y su ignorancia de las nociones gramaticales y las reglas de ortografía.” (1997b:190)

Por lo expuesto, el curso de formación de profesores que a continuación se propone y pretende contribuir aunque sea minimamente a esta transformación sustancial, al cambio de mentalidad, al destierro y a la erradicación de prejuicios y por lo tanto, al mejoramiento de la práctica docente y el nivel académico.

Capítulo 2

Marco de referencia sociolingüístico

Contextos educativos y políticas de lenguaje

2.1. Enseñanza de lenguas: panorama michoacano

En el campo de la enseñanza de lenguas en general es muy común encontrar todo tipo de profesionistas de otras áreas. La improvisación de profesores de lenguas en escuelas e instituciones de nivel secundaria y preparatoria, públicas y privadas en Michoacán es una práctica común. También prevalece a nivel universitario. Es un hecho que en México, los programas universitarios de formación de profesores de lenguas, tanto a nivel de cursos y diplomados como a nivel de licenciaturas y maestrías, tienen relativamente pocos años de haberse creado y se encuentran concentrados en su mayoría en la capital de la República. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo hasta hace poco ni siquiera contaba con un programa propio de formación de profesores de lengua materna.¹

Si aquí nos ocupamos de las lenguas indígenas no quiere decir que las deficiencias y las necesidades existan solamente en este campo. Aun en las lenguas extranjeras “prestigiadas” hay pocas oportunidades de formación docente en muchos estados de la República; en Michoacán hay una gran ausencia de programas en esta

¹ La creación de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas en la UMSNH apenas en el año 2000 ya ofrece al menos una opción académica y formativa en el área de español para mejorar y profesionalizar la enseñanza a largo plazo en el nivel medio superior y superior. Esta nueva carrera ofrece un plan de estudios con un tronco común y tres formaciones terminales, a saber: Didáctica de la lengua y literatura, Lingüística e Investigación y Comunicación y Periodismo.

área. Sólo para profesores de inglés existen entrenamientos y cursos ofrecidos por parte de instituciones culturales extranjeras o privadas. Aun así la enseñanza del inglés deja mucho que desear: es sabido que muchos jóvenes en México llevan cinco años de aprendizaje de inglés durante la secundaria y la preparatoria y no son capaces de decir tres frases, ni de leer un texto. Muchísimos profesores de lenguas extranjeras carecen de una formación docente específica e imparten clase porque hablan la lengua, ya sea porque son nativo-hablantes o porque la han aprendido. La profesionalización de la enseñanza de lenguas es una necesidad imperante en todos los niveles educativos.

La enseñanza de las lenguas indígenas brilla por su ausencia en los niveles medio y medio superior. El *Departamento de Idiomas de la UMSNH* es una excepción: desde 1983 se imparte allí la lengua purépecha al lado del inglés, francés, alemán, italiano, portugués, ruso y japonés. Los alumnos de esta lengua son en su mayoría personas que quieren recuperar la lengua de sus abuelos y / o padres, “miembros de las culturas indígenas que habían tenido la oportunidad de prepararse profesionalmente en instituciones de educación superior y que desafortunadamente habían soslayado u olvidado su idioma materno, se ven en la necesidad de aprender nuevamente la lengua autóctona.” (Rojas et al., 2001:5) La demanda de cursos de lengua purépecha está creciendo, su difusión se está extendiendo, pero la formación docente no existe en una medida suficiente.

2.2. Educación rural e indígena

Los diarios locales y nacionales frecuentemente nos ofrecen titulares como: *El estado de Michoacán en el lugar 28 en materia educativa..... Se anuncian programas para abatir el rezago educativo.... 70% de los educandos salen de la primaria con graves deficiencias en lecto-escritura.* Las notas periodísticas sobre la educación en

general y la educación indígena, rural han aumentado considerablemente en los últimos años y podrían llenar carpetas y archivos. Noticias como éstas nos sugieren que el nivel educativo en general no es muy prometedor, no solo en la educación indígena.

Michoacán es solo un ejemplo de los demás estados de México con población indígena. El panorama es desolador no solo en materia educativa. Por todas partes existe una gran diferencia entre los niveles educativos en el estado, diferencias que se suman al desnivel existente en la materia entre la capital y los estados: las conocidas diferencias entre el centro y la periferia, entre las áreas urbanas y rurales, que ponen en evidencia de manera lacerante las desventajas de las últimas.

Algunos ejemplos bastarán: a nivel de educación primaria existen, en algunas comunidades, todavía grupos llamados multigrados, donde un profesor atiende a alumnos de diferentes grados en un solo salón. En el sistema de educación indígena en el estado de Michoacán este tipo de escuelas representa todavía el 24 % del total. (SEP 1990 b: 17) El grado de reprobación es más alto que en las comunidades rurales mestizas; muchos niños reprobaban hasta tres veces a lo largo de la primaria; también la tasa de deserción es muy alta debida a la temprana incorporación de los niños al trabajo agrícola y a la migración. El ausentismo de los profesores- muchos maestros asisten un día sí y otro no- es otro factor que incide en el bajo nivel de la educación primaria. Los alumnos egresan, con conocimientos rudimentarios de la lecto-escritura para no hablar de las otras materias. Los niños tienen poca o ninguna ayuda en la casa o en la comunidad, sus útiles escolares están en un estado deplorable; los salones llenos de polvo, inevitable en las comunidades donde no hay calles pavimentadas y donde el aire sopla fuerte. La limpieza es difícil en una comunidad donde no hay agua. El grado de pobreza y de marginación, la desnutrición, incide obviamente de manera determinante en la falta de oportunidades escolares y laborales.

Este panorama, nos hace presuponer que las oportunidades de la población rural, de la gente de campo, en materia educativa están lejos de cumplir con el artículo dos del primer capítulo de la *Ley General de Educación* que dice a la letra:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional.” (SEP 1993:49)

Menos aun se cumple la reciente modificación de la fracción IV del artículo 7º de la misma ley que reza así:

“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 español.”

El nuevo mandato está lejos de cumplirse en los hechos. La ley permanece letra muerta. La educación primaria se sigue impartiendo solo en español en la gran mayoría de las escuelas rurales de México. “En la mayoría de las comunidades indígenas, la escuela sigue siendo el lugar donde el niño aprende el español y medio aprende. La escuela es el sitio, ajeno a su cultura, en el que los infantes entrarán – o tendrán acceso al menos – a una cultura diferente, a la dominante, al exterior”. (Valiñas 1987:124) Aun en las escuelas etiquetadas como bilingües, como ya lo hemos visto, no se enseñan los conocimientos propios de cada cultura y la lengua indígena se usa solo para facilitar y acelerar el tránsito al idioma nacional. En los niveles medio- superior, secundario y preparatorio – salvo algunas decorosas excepciones – la enseñanza de la lengua y en la lengua materna tampoco forma parte del currículo. Estas escuelas pertenecen a otro sistema, por el que hay que transitar. Representan la vieja escuela que discrimina y

desprecia las lenguas indígenas y sus hablantes. Una educación intercultural bilingüe que pretende ser exitosa y de calidad, no puede restringirse a la escuela primaria, la educación lingüística, el estudio de las lenguas tiene que seguir para llegar a un buen nivel de bilingüismo. Cualquier lengua materna prestigiada se enseña a lo largo de muchos años, desde el preescolar hasta la preparatoria.

Retomo una de las consideraciones iniciales: la terminología de la SEP - *elementos* en lugar de personas, aprender por *transitar por el sistema* - refleja una actitud que requiere de profundos cambios. Pero no solo las actitudes: los programas oficiales no incluyen el trabajo con la lengua. La reflexión sobre la lengua., el dominio de la materia está ausente de los programas de formación docente de las escuelas normales, en todas las lenguas. En la mayoría de los salones del sistema educativo a nivel básico siguen imperando prácticas pedagógicas obsoletas, ineficaces que nada tienen que ver ni con el enfoque comunicativo, ni con el enfoque intercultural. Los resultados hablan por sí solos.

Un malentendido muy frecuente entre padres de familia y maestros fue durante mucho tiempo de que la enseñanza de lecto- escritura en lengua indígena era una pérdida de tiempo, y más aún, un perjuicio, un impedimento para el aprendizaje. Así lo relata Fausto Sandoval, maestro bilingüe de Oaxaca desde hace treinta años: “La argumentación principal mencionaba que la enseñanza de la lectura y escritura en triqui implicaba un retroceso, ya que obstruiría el aprendizaje del español.” (2005:3) En su recuento de la educación indígena, de su trabajo como profesor, nos dice más adelante: “Fue hasta 1988, después de haber impartido clases por diez años, que tuve mi primer acercamiento con el concepto de enseñanza del español como segunda lengua.” (2005:5)

Los mismos maestros de San Isidro y Uringuitiro se tardaron mucho en darse cuenta que había que incluir en el currículo clases de lengua, sobre la lengua, las lenguas L1 y L2, materna y segunda, como dos materias principales, dos espacios propios donde se practican y desarrollan las habilidades lingüísticas a la vez que se estudia o se reflexiona sobre cada una de ellas. No habían visto la necesidad y la utilidad para el aprendizaje de tratar la lengua como objeto de estudio y no solo como vehículo para transmitir otros contenidos.

Los profesores –alumnos de los tres cursos de formación docente, en su visita al *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM*, se quedaron sorprendidos al observar clases de muy diferentes idiomas: el profesor Juan Velásquez Pahuamba anotó en su diario: “En la clase de árabe me sorprendí en un principio, al suponer que la alumna era zurda; pero después caí en la cuenta de que la escritura del idioma era de derecha a izquierda. El profesor hizo muy poco uso de la lengua española.” Este mismo descubrimiento de que una lengua se puede enseñar en la lengua fue muy importante, al mismo tiempo transparente una práctica docente muy extendida en la que se trata de enseñar sobre una lengua en español, con resultados obviamente muy pobres.

La enseñanza de la lengua indígena como lengua materna en la escuela apenas empieza. San Isidro y Uringuitiro son todavía escuelas atípicas aunque el ejemplo cunde rápidamente. En todas partes y rincones de México, hay proyectos escolares propios, interculturales, bilingües y como ya vimos, en muchas partes de Latinoamérica también. Indudablemente, la educación intercultural bilingüe está avanzando a lo largo del continente americano. Cada vez hay más foros, donde se intercambian y comparten experiencias en la enseñanza de lenguas indígenas. La interculturalidad y el bilingüismo, la didáctica de las lenguas, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas en contextos sociolingüísticos concretos son temas de congresos y simposios.

La participación, sin embargo, de los mismos profesores de estas lenguas y profesionales de estos ámbitos educativos aun es muy poca en estos eventos académicos. Los directamente involucrados en estos procesos tendrán que tomar la palabra más seguido y hacer aportaciones desde su práctica.

2.3. Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos

La situación de una lengua depende siempre de las diferentes políticas lingüísticas que a su vez inciden en los programas educativos, el enseñar una lengua o no enseñarla tiene consecuencias para el mantenimiento o el desplazamiento de la misma. El que una lengua solo se hable en casa, a escondidas, por ejemplo, en caso de estar prohibida, es un factor adverso, pero no irreversible. Donde hay opresión hay resistencia. El mejor ejemplo de ello es el catalán y sus variantes regionales; después de la muerte del dictador Francisco Franco las lenguas oprimidas, prohibidas durante más de cuarenta años renacieron; una de las primeras medidas fue implementar su enseñanza en todas las escuelas. Quedó el resentimiento y no pocos políticos o profesores universitarios prefieran hablar en francés antes que en castellano. En treinta años el uso de la lengua catalana que a lo largo de este lapso de tiempo se mantuvo no solo en la península ibérica, sino en los diferentes exilios también, se ha vuelto a extender en todos los dominios de la vida, en todas las áreas del conocimiento.

Y ni qué decir de las lenguas indígenas que se han mantenido más de 500 años en tradición oral, de generación en generación, perdiendo, claro esta, terreno en muchos dominios. La prohibición de las lenguas indígenas en las escuelas durante siglos, las ha confinado al ámbito hogareño, familiar. El proceso de revaloración, de una valoración positiva es reciente. Cada maestro bilingüe tiene de que contar. Así los profesores de la escuela de San Isidro, Tlaxcala, que ya mencionamos, describen en entrevistas con el

investigador Francis las experiencias, las medidas prohibitivas que han sufrido en carne propia en la escuela:

“En las historias lingüísticas personales sobresalían los testimonios de la castellanización excluyente y forzada durante los años de primaria. La prohibición del náhuatl tomó varias formas: la simple interpelación de parte del maestro de sólo hablar español en su presencia, reclamar a los que conversaban en náhuatl, hasta el castigo físico por transgresiones repetidas. Avisos puestos en el salón, prescribiendo el uso del *dialecto*, formalizaron la regla (...) Dos maestros detallaban como se extendió la prohibición más allá del aula por medio de informantes que reportaban al maestro el uso del náhuatl entre los demás alumnos. Pero era la experiencia del internado (secundaria) donde se profundizan la vergüenza y la negación del bilingüismo.” (1997b:189)

Las leyes y los derechos no son lo mismo; las primeras permanecen letra muerta en tanto no se acompañan de medidas adecuadas y se implementan las acciones tendientes al ejercicio de los derechos contenidos en las leyes. De las políticas lingüísticas también depende la formación de recursos humanos y la producción o no de libros de texto o estudios sobre la lengua. Si no se imparte la lengua en clases formales, tampoco se necesitan profesores, ni libros de texto o gramáticas.

2. 4. El papel de la escuela en la implementación de las políticas lingüísticas

La escuela es el ámbito ideal para empezar a ejercer los derechos lingüísticos y la enseñanza de la lengua debe un ser un pilar de cualquier política lingüística que pretenda el rescate, el mantenimiento y la revitalización de las lenguas autóctonas; es una medida poderosa para contrarrestar el proceso de discriminación lingüística y revertir las desventajas escolares.

Siempre ha sido evidente el rol clave de la escuela, cuando se ha tratado de imponer una lengua en detrimento de otra. Cuando se ha tratado de implementar políticas lingüísticas enfocadas hacia la asimilación o integración de las minorías en la cultura y lengua dominante, la enseñanza de una lengua o su no-enseñanza reviste una

especial importancia. La historia esta llena de ejemplos y el presente también: en todos los países del mundo, a lo largo de los siglos, se han favorecido en ciertos momentos unas lenguas ante otras. Por muchas razones extralingüísticas unas lenguas se prestigiaron y otras cayeron en desgracia.

Mario Wandruska (1979), lingüista alemán quien estudiaba el bilingüismo desde los años sesenta del siglo pasado nos da muchos ejemplos en el Viejo Mundo de cómo las políticas lingüísticas siempre se han servido de la escuela como punta de lanza en el desplazamiento o mantenimiento, en la imposición o prohibición de una lengua u otra. Todos los casos presentados nos muestran claramente como la historia de las lenguas siempre ha estado íntimamente ligada a las guerras y conquistas, a las migraciones, a las constelaciones o coyunturas políticas, militares y económicas. Se hacen transparentes los factores extra- lingüísticos que determinan el prestigio y el estatus de una lengua. En muchos ejemplos encontramos paralelismos significativos con las lenguas indígenas de América.

Wandruska comenta el caso del bilingüismo francés – alemán en Alsacia y Lorena: esta región fronteriza había cambiado ya varias veces, a lo largo de los siglos, de pertenencia política y no precisamente por la voluntad de sus hablantes. Pertenecía a Francia, cuando, en 1871 en la guerra franco-alemana, Bismarck, el ‘canciller de hierro’ del recién fundado estado nacional alemán anexó Alsacia Lorena; estas regiones volvieron a formar parte del Imperio Alemán. Escasos 47 años después, con la derrota total del “*Segundo Reich*” al final de la primera guerra mundial, pasó nuevamente a ser territorio francés. “Por la integración de Alsacia –Lorena en 1918 la lucha contra las lenguas minoritarias o lenguas regionales adquiere una nueva dimensión política. Los dialectos alemanes que allí se hablan, se llaman despectivamente ‘*patois*’, al fin son muestras de la lengua del enemigo. Se esperaba

poder terminar con estos dialectos en el transcurso de una generación, tal vez dos en las áreas rurales, con la ayuda de la escuela francesa unificadora.” (1979:68)

A finales de los años 60 del siglo pasado, las lenguas minoritarias en Francia estaban ya a punto de desaparecer – el centralismo gubernamental no había tolerado en su territorio ninguna otra lengua más que el francés. Pero justamente en esta época comenzaron en Francia y en otros países diferentes movimientos para rescatar y a reivindicar las lenguas regionales: el bretón, el vasco, el catalán, el occitano. Personas con muy distintas ideologías “inscribieron en sus banderas la salvación, la revitalización y la renovación de sus lenguas. Se enseñan y se aprenden fuera de la escuela [...] surgen revistas, periódicos, cantautores, grupos de teatro, se llevan a cabo acciones políticas, hasta atentados en contra del enemigo mortal: la televisión.” (1979:70)

Este caso nos permite establecer varias comparaciones con las lenguas indígenas de México: El significado del concepto dialecto como término despectivo, con la connotación de atraso, sin escritura, sin literatura, lengua primitiva, que se encuentra arraigado en muchas cabezas. Inclusive algunos diccionarios dan esta definición a la palabra dialecto, cuando en lingüística el término tiene un significado muy neutro de variante regional. En una disciplina científica no cabe hablar de lenguas de primera y de segunda categoría.

La ideología se asoma atrás de las palabras, se manifiesta en los textos; es conocido el racismo y sexismo en los diccionarios y libros de texto. Es parte de la tarea formativa hacer transparente esta relación, hacer conciente esta faceta de la relación entre lengua y cultura para proponer cambios, en su caso. ²

² Vease al respecto Cassany(2003) : Enseñar lengua, 9ª edición .p.540ss: “Los modelos culturales que se transmiten a través de la enseñanza de la lengua, a pesar de estar ligados a la comunidad lingüística y de mantener unas señales de identidad, deberán cumplir otros requisitos importantes: la cultura deberá caracterizarse por la diversidad y el dinamismo”, El autor enlista cinco de estos requisitos: la presentación de la cultura debe ser no-androcentrica, no etnocéntrica, no-elitista, actual , atractiva y participativa.

Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo hablar de la comida y la vestimenta, de las costumbres y las fiestas, es mucho más que folklore. Pero las culturas reflejadas, representadas en un libro de texto no son neutras, el currículo llamado oculto o implícito siempre implica o refleja **una** visión, **una** percepción de la realidad. Hasta la definición de lo que es un error puede ser culturalmente determinada. En su libro ya clásico, *Introducción a la Lingüística Aplicada* en el capítulo sobre el interlenguaje y el análisis de errores, Pit Corder analiza y clasifica como errónea la frase: “*They don’t speak dialects: they speak languages*”.³ Argumenta que es errónea porque no se entendió la relación semántica de inclusividad que existe entre dialecto y lengua, “es decir, los dialectos son una forma de la lengua como las ‘rosas’ son una clase de ‘flor’”. (1979:272) Sin embargo esta misma frase, enunciada en México ahora, tiene mucho sentido por lo que se acaba de exponer. Es una frase necesaria para aclarar el estatus de las lenguas indígenas.

En este contexto Wandruska comenta otro caso: En Italia hay una gran diversidad lingüística dialectal que no solo refleja la diferencia entre el sur y el norte. Las variantes regionales, en Italia, como en Alemania, distan entre si enormemente, a veces hasta el grado de dificultar seriamente la comunicación, la comprensión. Las diferencias existen en todos los niveles de la lengua y se hacen manifiesto en la pronunciación, en la morfosintaxis y en la semántica, en el léxico. La misma lengua nacional, no ha sido la misma; ha ido cambiando a lo largo de los siglos y el prestigio que ha adquirido uno u otro dialecto, como variante alta, estándar, como lengua culta nuevamente no ha dependido nunca de los aspectos inherentes a la lengua. En Italia apenas la Constitución de 1947 garantiza el derecho a la lengua materna y asegura tomar medidas para mantener las lenguas regionales y salvarlas de la desaparición

³ Ellos no hablan dialectos: hablan lenguas.

inminente. Desde la fundación del estado nacional en 1870 se había impuesto la lengua nacional en las escuelas, en el ejército, en las universidades y en los medios de comunicación. “El florentino Sergio Salvi publicó en 1975 un libro con el título de ‘*Le Lingue Tagliate*’ las lenguas cortadas, las lenguas condenadas al silencio en el que exige hacer realidad los derechos constitucionales pugnando por una educación bilingüe en escuelas y universidades, por el uso de las lenguas minoritarias en la radio y en la televisión, por fomentar la publicación de revistas y periódicos bilingües, por dar a conocer poesía, novela y cancioneros en las lenguas minoritarias.” (1979: 58)

El caso de la televisión es otro paralelismo: Wandruska habla de la televisión como enemigo mortal de las lenguas minoritarias. Este medio de comunicación masiva, tan poderoso, en su afán de unificar maneras de pensar, imponiendo modelos con mundos fantásticos de las telenovelas, vendiendo imágenes, e insistiendo en el consumo. También informa, aunque sea parcialmente, y nos permite conocer otros mundos, paisajes y gente. El discurso televisivo invade todas las vidas, llega hasta las más humildes chozas en las comunidades. Es un medio de aprendizaje del español, un ‘input’ constante. Podría ser también un medio de difusión y de comunicación bilingüe. Sería de importancia crear radiodifusoras y televisoras en las comunidades, donde no las hay, que transmitan en las lenguas indígenas los contenidos que a ellos atañen y usar estos medios para revivir y afianzar sus lenguas. Podría pensarse en programas educativos que se incluyan en la televisión educativa nacional. También habría que repensar los programas de estudio de las Tele - Secundarias, que se caracterizan por una total ausencia de las lenguas indígenas.

Por otra parte es innegable que los niños en las comunidades han aprendido ya mucho español con la televisión y esta habilidad de comprensión auditiva se debe aprovechar para la enseñanza del español como segunda lengua. Como hemos podido

observar en San Isidro, Michoacán, casi todos los menores de la escuela *Miguel Hidalgo* entienden algo de español y muchos también lo pueden hablar o hasta leer a un nivel incipiente; no son niños monolingües cuando entran a la escuela. “Hoy día no se puede hablar de un monolingüismo puro por la constante interferencia de los medios masivos de comunicación como lo es la televisión.” (Mendez, 2000:3)

Por otra parte también existe un cierto grado de comprensión auditiva en muchos de los alumnos de purépecha en el Departamento de Idiomas de la UMSNH quienes quieren aprender la lengua para recuperar sus raíces; sus abuelos y abuelas lo hablan, pero ellos ya no: en tres o cuatro generaciones se puede perder una lengua.⁴

Aquí y allá, ayer y hoy, el derecho en el papel no vale nada hasta que no se transporte a la realidad, hasta no crear las condiciones para ejercer estos derechos. Mientras tanto, la ley permanece letra muerta. Como hemos visto, son muchos los factores que intervienen en la enseñanza de las lenguas y las políticas lingüísticas y si bien los aspectos económicos, políticos y sociales son de enorme peso y rebasan el ámbito regional y local, depende en mucho de los hablantes de una lengua la implementación de medidas de rescate, revitalización y mantenimiento. La escuela tiene una gran responsabilidad en este contexto.

En Latinoamérica las lenguas autóctonas sobrevivieron a pesar de los múltiples embates para exterminarlas; en Norteamérica, bajo los colonizadores británicos y franceses, la suerte de las lenguas amerindias fue aun más drástica, aunque también se conservaron algunos territorios con núcleos de hablantes, segregados de la sociedad, en las reservaciones. Más recientemente, ante la expansión cada vez mayor del español y la

⁴ En este contexto es muy ilustrativa la cita del famoso sociolingüista norteamericano, Joshua Fishman, de uno de sus ensayos: ¿Qué se pierde cuando se pierde una lengua? La relación más importante entre lengua y cultura que llega al meollo, corazón, que va al fondo del asunto de que se pierde cuando se pierde una lengua es que casi toda la cultura existe en la lengua y se expresa por medio de la lengua. Si la quitamos de una cultura, estamos eliminando/quitando/ le cortamos los saludos, las maldiciones, sus alabanzas...

formación del “spanglish”, esta mezcla de las dos lenguas, hablada por millones de inmigrantes, legales e ilegales, surgió en los Estados Unidos de América (EUA) la necesidad de declarar el inglés lengua oficial, lo cual antes se había dado por hecho, como una ley no escrita. La nueva ley restringió las posibilidades de la educación bilingüe. Hay leyes para cada estado de la unión americana y difieren unas de otras. Pero nuevamente la escuela es el lugar donde se implementa primero la política lingüística. Muchos de los primeros estudios sobre el tema del bilingüismo se hicieron en EUA y Canadá en distintos contextos de migración y de educación.

2.5. La educación y política lingüística en la Nueva España

Detrás de la situación de las lenguas nativas de América y los derechos de sus hablantes hay una larga historia a la que solamente podemos aludir de manera muy comprimida en el marco de este trabajo. Es necesario conocer la historia para entender el presente.

En toda América, la política lingüística formaba parte importante de la colonización, proyecto ambicioso de imperialismo cultural, que hoy frecuentemente se cita como el inicio de la globalización del mundo – esto, claro está, desde una perspectiva eurocentrista. Los primeros pasos en el proceso colonizador fueron la destrucción, la demonización, la erradicación de lo autóctono.

En la Nueva España la enseñanza de las lenguas indígenas tenía su lugar en los colegios religiosos de la época colonial inicial; los misioneros fueron preparados para su tarea de evangelizar, aprendían las lenguas de sus futuros convertidos; en las misiones perfeccionaban sus conocimientos en la práctica y muchos llegaron a escribir estas lenguas. Proliferaron los diccionarios, vocabularios, las gramáticas, los tesoros espirituales, los catecismos, sermones y diálogos, vidas de santos, las doctrinas de la

Santa Fe y las exhortaciones varias en diferentes lenguas nativas, y /o en español o latín, francés o alemán. Los textos en lenguas indígenas no se publicaban sin pasar por un largo proceso de permisos y censuras por la Inquisición. La desconfianza era grande. No siempre fue fácil conseguir el permiso de impresión con las autoridades eclesiásticas. Las gramáticas, vocabularios, diccionarios en latín, en español, son obras que hoy se editan o reeditan y se siguen usando para el estudio y la enseñanza de estas lenguas.⁵

Mas tarde, conforme iba avanzando el proceso de la conversión a la fe católica y en la medida en que la euforia inicial de miles de bautizos del primer siglo después de la conquista fue cediendo a un pragmatismo, el proceso se revirtió y más bien se buscaba la forma de castellanizar a los nativos, al menos a los pocos que tenían acceso a la educación. Finalmente fue prohibida la enseñanza de las lenguas autóctonas. En 1770, tres años después de la expulsión de los jesuitas del imperio español, el Rey Carlos III ordenó en cédula real aplicar medidas que consiguieran extinguir de una vez por todas “los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el castellano”. (Levaggi, 2000: 13) Desde entonces las políticas lingüísticas han tenido como objetivo la extinción de las lenguas nativas. A partir del decreto se dejaron de enseñar oficialmente las lenguas indígenas en la Nueva España y las demás colonias españolas. Con este decreto se selló la exclusión de las lenguas vernáculas de la vida pública y de la vida escolar en todo el territorio de la Nueva España. El rey había escuchado las propuestas y los consejos del virrey y del arzobispo quienes argumentaban que había que seguir el modelo romano: junto con la conquista y ocupación militar procurar la extensión de una lengua por encima de la otra. La lengua imperial había de prevalecer. En el mismo año el rey ordena la fundación de un colegio

⁵ Vease al respecto nota 4. También el diccionario tarahumara-alemán del jesuita moravo Matthäus Steffel (Merrill/Brumm,2003)

para nobles indios de la Nueva España donde se les prepararía para instruir a los naturales en la lengua castellana y para que ellos, a su vez, pudieran enseñarla a sus semejantes.

Sin embargo el decreto no logró su cometido: las lenguas, aunque disminuidas, resistieron, siguieron vivas. A pesar de que no se escribían, se transmitieron en tradición oral por muchos siglos. Las cifras al respecto son muy divergentes, y no sabemos muy bien, cuantas lenguas autóctonas existían en el México de aquel tiempo, pero parece que aun se hablan alrededor de 60 lenguas indígenas en México. El *Instituto Nacional de Estadística e Información Geográfica (INEGI)* enlista con sus nombres solamente 28 lenguas en orden decreciente de números de hablantes y engloba todas las demás bajo el concepto de otras lenguas. La comparación de los números de hablantes en las últimas tres décadas muestra un fuerte crecimiento en cifras absolutas (de tres a seis millones de 1970 hasta 2000), pero en proporción con la población total probablemente el aumento sea menos significativo.⁶ La *Secretaría de Educación Pública*, a través de la *Dirección General de Educación Indígena*, registra más de diez millones de hablantes de lenguas nativas, distribuidas en 62 grupos étnicos, que hablan ochenta lenguas y variantes dialectales.⁷

2.6. Los estudios de las lenguas indígenas por los misioneros

Parte del proceso de la conquista del Nuevo Mundo, de la llamada conquista espiritual, fue la imposición de la lengua, transportadora de la fe. Así llegó a extenderse el “castellano”, aunque también otros dialectos del español peninsular llegaron a América. Las restricciones de la corona española en cuanto a la entrada de hablantes de otras lenguas europeas fueron muy fuertes, apenas grupos reducidos de

⁶ INEGI <http://www.inegi.gob.mx/>

⁷ DGEI Memoria de gestión 1998-2000 en <http://www.sep.gob.mx/>

misioneros franceses, alemanes, austriacos, checos y daneses, de diferentes ordenes religiosas, obtuvieron el permiso de viajar al Nuevo Mundo para participar de la evangelización de los indios paganos.

Muchos de los frailes misioneros aprendieron las lenguas nativas, para poder cumplir mejor su labor. En su aprendizaje tenían todo a su favor: una motivación fuerte, aunque instrumental y una inmersión en la lengua, trato y contacto constante con los hablantes; muchos misioneros vivieron décadas en pequeñas comunidades y la mayoría hablaba ya varias lenguas antes de llegar a la misión, al menos el latín además de su lengua materna. La ‘lengua mexicana’, el náhuatl se aprendía en los colegios religiosos en la ciudad de México o en sus alrededores, primeras estancias de los misioneros al llegar al Nuevo Mundo. Es interminable la lista de los autores y las obras sobre lenguas nativas de México. Muchas no se han traducido al español y seguramente hay otras muchas obras desconocidas, manuscritas en los archivos del mundo. Y claro que estos trabajos tenían que haberse hecho en equipo, entre los misioneros y los hablantes, aunque como autores sólo aparecen los extranjeros y no los nativos.⁸ Así, la enseñanza religiosa iba a la par con un importante trabajo lingüístico. Sin embargo, este aprendizaje de las lenguas indígenas por los frailes no pudo garantizar la enseñanza subsiguiente de estas, ya que su objetivo no fue este.

Estos textos, sin embargo, tuvieron un impacto fuerte en su tiempo en el Viejo Mundo: a finales del siglo 18, una lingüística naciente de corte comparatista e histórica producía en Europa obras monumentales como la del jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro, escrita en italiano: *Idea dell universo Catalogo delle lingue conosciute e notizie della loro affinità e diversità*. En 1787 se publica en San Petersburgo el diccionario de lenguas: *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa*, iniciado por el

⁸ Esta práctica de usar a los indios de informantes y no darles crédito habría de perpetuarse hasta nuestros días. Los indígenas pocas veces aparecen como autores, algunas veces se mencionan como informantes.

filósofo alemán Leibniz y apoyado por Catalina, zarina de Rusia. Entre 1811 y 1816 apareció en Berlín una obra en cuatro tomos con el título: *Mithridates oder allgemeine Sprachkunde* de J.C. Adelung ⁹ connotado lingüista, gramático de su tiempo. En esta obra encontramos el Padre Nuestro en más de 500 lenguas diferentes, además de innumerables listas de palabras y cuadros comparativos. Muchas de las gramáticas y los diccionarios elaborados en América por frailes en latín o español, alemán o francés le servirían a Wilhelm von Humboldt como fuentes para su amplia obra lingüística y filosófica.

También de este lado del mundo las obras de los misioneros sobre las lenguas indígenas constituyen un importante legado y sirvieron durante siglos como libros de texto en los pequeños núcleos de académicos, donde esta enseñanza nunca dejó de existir. Estas obras siguen siendo fuentes indispensables para los estudiosos de las lenguas y han tenido también mucha influencia en las descripciones posteriores. Algunas de estas obras se han reeditado varias veces.¹⁰

De allí no es de sorprenderse que la metodología de la enseñanza de las lenguas nativas a hablantes de otras lenguas fuera precisamente y sigue siendo el método tradicional, conocido como gramática y traducción. Se enseña en español y se aprende sobre la lengua, pero, salvo en algunos casos excepcionales, no se aprende a hablar la lengua, no se aprende a usarla como medio de comunicación. A veces se enseña una variante clásica, literaria - histórica, que ya no se usa hoy, como si fuera una lengua muerta. En la enseñanza de la mayoría de las lenguas indígenas no se han sucedido las

⁹ Adelung, J.C.: (1811 – 1816) *Mithridates oder allgemeine Sprachkunde*. 4 tomos. Berlin: Vossische Buchhandlung

¹⁰ ver al respecto O.F. Brambila R (2003). Este autor refiere que en el caso de la lengua náhuatl algunas gramáticas de los siglos 16 y 17 han servido de libros de texto durante siglos y han sido la base para la elaboración de libros de texto en los siglos 19 y 20. Como ejemplo menciona el *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana* de Pedro de Arenas que fue publicado por primera vez en 1611 y se han registrado más de 15 reediciones a lo largo de los últimos cuatro siglos.

diferentes metodologías y enfoques que se han dado en la enseñanza de otras lenguas y esto hay que tenerlo presente a la hora de hablar de enfoque comunicativo e intercultural.

2.7. Actitudes hacia la lengua: la deformación del docente

Hemos visto que la historia de la educación indígena en México es una larga sucesión de ausencias, de imposiciones, de discriminaciones, pero tal vez el peor aspecto es el de la auto-denigración, del desprecio de lo propio, ya que revertir este proceso tomará mucho tiempo. Pero una actitud positiva y la auto-estima son requisitos indispensables para una buena enseñanza y un aprendizaje exitoso. La importancia de las actitudes y las creencias sobre la lengua y sus hablantes, su influencia directa sobre la práctica docente ha sido estudiada y confirmada muchas veces.

Una muestra negativa es un manual para el maestro rural de los años cincuenta con varias reediciones en los años sesenta, setenta e incluso ochenta.

“Escucha, querido maestro rural, hasta ahora te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después iras tomando sin darte cuenta las costumbres, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria. *La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aun maneras de vivir* [...]. Es necesario que sepas que los indios nos llaman ‘gente de razón’ no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no

consiste simplemente en ‘castellanizar’ a la gente, sino en transformarla en ‘gente de razón’.” (Ramírez, 1976:64)¹¹

En esta larga cita se condensa el pensamiento y la filosofía de los que formaron a los maestros rurales, indígenas. Los mismos profesores cayeron en una grave contradicción al haber vivido “en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes y a pesar de ello volverse fervientes defensores y profesionales de la castellanización, imbuidos del afán homogeneizador del sistema.” (López, 1997:51) El maestro bilingüe ya había interiorizado la ideología dominante, había aprendido a integrar la visión del otro y convertirla en su propia percepción, lo que a su vez resultaba en un total desprecio y una fuerte desvalorización de la cultura y lengua indígena.

La educación bilingüe en México, fue adoptada, a partir de los años 40 con el objetivo fundamental de acelerar la castellanización y alfabetización de la población indígena monolingüe,¹² donde la lengua materna servía de apoyo, de instrumento para lograr el objetivo, mas no era materia académica, objeto de enseñanza, ni era lengua-vehículo de otras asignaturas. Era un secreto a voces que durante muchos años las comunidades más apartadas recibían a los peores maestros, era considerado un castigo tener que ir a una comunidad a castellanizar, y la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* mandaba a profesores que ni sabían la lengua, que no tenían ninguna liga con la comunidad, eran forasteros y venían dos, tal vez tres días a la semana a medio impartir clases en una lengua que no era la lengua de los niños.

“El problema está en que ni unos ni otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística [.....]en su formación rara vez discutieron conceptos como los de intolerancia, xenofobia y racismo, opresión cultural y homogeneización lingüístico cultural, ni consideraron , por ejemplo, el rol de la escuela en la construcción de la

¹¹ Subrayado mío

¹² Para el caso purépecha vease Maria Eugenia Vargas, 1994

autoestima y de la identidad, la diversidad sociocultural ni el papel que tales aspectos tienen en la construcción de los aprendizajes de los educandos.” (López, 1997: 53)

2.8. Los problemas de la castellanización:

Deficiencias en la formación escolar y académica

Como ya se ha mencionado, la enseñanza de las lenguas indígenas fue vista durante mucho tiempo como problema, como obstáculo en las grandes tareas nacionales de una cultura y una sola lengua, una nación homogénea. Esta idea resultó un mito; hace tiempo que fue desmentida por la realidad, a pesar de que se sigue afirmando la creencia de la necesidad de una sola lengua para una cultura nacional que sustenta un patriotismo malentendido. William F. Mackey (1994) demuestra muy bien que la idea de un país –un estado o nación y una sola lengua no corresponde a la realidad. La regla es más bien la diversidad en el mundo entero, las fronteras políticas casi nunca coinciden con las fronteras lingüísticas. Y a muchos lectores sorprenderá que el monolingüismo no sea tampoco una situación mayoritariamente prevaleciente. La mayoría de los hablantes del mundo se encuentran en alguna situación de bilingüismo. Más que una excepción, el bilingüismo es la condición humana natural. Hasta hace poco el bilingüismo o multilingüismo en los contextos sociolingüísticos de lenguas minoritarias fue visto como una deficiencia, un obstáculo para el aprendizaje en muchas partes del mundo. Se asumía erróneamente para los hablantes de lenguas minoritarias que el bilingüismo se traducía en un conocimiento inadecuado, inapropiado de la lengua mayoritaria o dominante, cerrando las puertas a los inmigrantes en Estados Unidos de América, por ejemplo, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda. El bilingüismo era bien visto en los ricos y mal visto en los pobres. (Cummins, 2000)

El fracaso de las políticas de la incorporación, del enfoque integracionista, de asimilación se ha hecho evidente en muchos países y existen respuestas muy variadas. En Latinoamérica las finalidades de la educación oficial y la de los pueblos indígenas eran contradictorias. Los sistemas educativos nacionales buscaban transmitir patrones de conducta, técnicas y valores de la cultura occidental que ignoraban la lengua y cultura, la historia y la filosofía indígena. La deficiente asistencia, la temprana deserción y la escasa retención de los conocimientos eran características de las áreas rurales. Los niños no aprendían bien ni una lengua, ni otra; esta desventaja lingüística se traduce normalmente en un pobre rendimiento académico general, ya que la lengua es la base de todas las enseñanzas y aprendizajes, es vehículo de todos los contenidos. Parecería que se confirmaban los prejuicios de las teorías arriba mencionadas.

Javier Serrano resume los resultados de la educación rural e indígena como sigue:

“La escuela indígena, como la escuela campesina, de los pobres, se caracteriza por tres principales deficiencias: Ineficiencia: porque la mayoría de quienes ingresan, no asisten o no aprueban el grado en el tiempo establecido. Ineficacia porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente y no pertinencia porque lo que allí se aprende no es útil a la comunidad. Esto se debe a la precaria formación de los mismos docentes [...] la mayoría no terminó la educación media y muchos no cursaron completa la educación básica- y la poca o nula experiencia pedagógica. Los profesores tienden a reproducir las prácticas de sus maestros.” (1998: 92)

Sandoval da a conocer la magnitud del problema cuando reseña un ejercicio de auto-evaluación de los docentes en la Escuela Primaria de San Andrés Chicahuaxtla en Oaxaca: “Muchos maestros no leemos ni escribimos el triqui, apenas el español con muchas deficiencias. No hablamos bien el español y tampoco tenemos dominio suficiente de los contenidos que tenemos que enseñar.” (2005:6)

Este fenómeno de una pobre competencia lingüística en dos lenguas, también llamado semilinguismo, tiene efectos negativos que están a la vista. La falta de desarrollo de la lengua materna y la inmersión escolar en una segunda lengua lleva, en muchos casos, a la pérdida de la primera. Los resultados han sido, durante décadas lamentables: un bajo rendimiento no solo en lecto-escritura, sino también en expresión y comprensión oral, en las dos lenguas. Un bajo aprovechamiento también en las demás materias, un deficiente desarrollo de las habilidades cognitivo-académicas y por tanto un grave impedimento para el futuro desarrollo escolar y laboral o profesional. Claro, que las excepciones confirman la regla.

El bajo rendimiento escolar naturalmente no se debe nada más a las metodologías inadecuadas, a los profesores mal-formados, sino principalmente o en primer lugar se debe a causas económico-político-sociales como las condiciones de pobreza y marginación, la desnutrición y desatención a la salud, la infraestructura faltante y muchos otros factores. En este sentido enumeran los directivos y profesores de San Isidro, Michoacán, algunas de las condicionantes socio-económicas del fracaso escolar: Alimentación de baja calidad, carencia de vivienda digna, alcoholismo y drogadicción en los padres de familia, falta de fuentes de trabajo estables, baja remuneración de las actividades agropecuarias, emigración temporal, empleo temprano de los niños para los trabajos del campo y madereros, poca producción agrícola por las condiciones climáticas adversas y por la falta de apoyos. (Méndez et al: 2000)

2. 9. La conquista de los derechos: la educación bilingüe y bicultural

En México, la redefinición de educación bilingüe y bicultural como un proceso educativo cuyo objetivo central es el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos nativos valorándolas como propias y ubicando al castellano como segunda lengua, se

debe a la iniciativa del magisterio bilingüe indígena que, tras la celebración del *Congreso Nacional de Pueblos Indígenas* en Patzcuaro en 1975, se constituyó como asociación profesional a nivel nacional. *La Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)* declaró en 1976:

“La educación bilingüe significa el aprovechamiento de las dos lenguas: la propia y la nacional, como medios de enseñanza. Al utilizar la lengua materna en los primeros años de la educación formal consolida y da forma al dominio del idioma nacional como segunda lengua utilizando la educación bilingüe, se ha logrado una mayor eficacia en la enseñanza primaria debido a que se crea un ambiente de mayor y mejor comunicación; por último contribuye al desarrollo psicológico equilibrado del educando, permitiéndole adquirir confianza y seguridad en los nuevos conocimientos.”¹³

La enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de la lectura, escritura y la estructura gramatical de las lenguas indígenas, la enseñanza de otros contenidos en la lengua materna reforzarían el mantenimiento y desarrollo de las lenguas vernáculas y elevaría la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en general. Esta tesis está ampliamente respaldada por investigaciones en distintas partes del mundo. Cummins (2000) refiere muchas experiencias de educación bilingüe donde la instrucción formal en lengua materna en los primeros grados asegura la comprensión de los contenidos académicos. La lecto-escritura en L1 es el fundamento sobre el cual se construye el aprendizaje de la segunda lengua al permitir hacer transferencias de las habilidades académicas de una lengua a otra.

El concepto de bicultural se define en el mencionado documento de la siguiente manera:

“implica tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Se enseñará en primer término la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y valores científicos. [.....] Sobre esta base se enseñarán los valores filosóficos de otras culturas, los objetivos, conocimientos y tecnologías que favorezcan el desarrollo del hombre, la sociedad y la naturaleza, así como aprovechar la

¹³ ANPIBAC: Sobre educación en las regiones interétnicas del país. Periódico El Día, 22 de nov. 1976

metodología y las formas de evaluación que sin atentar contra la cultura indígena, mejoren el proceso y la calidad educativa. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo étnico en que este trabaja y al cual pertenece para tomar de su medio ambiente cultural los elementos necesarios para la educación y finalmente le permita al grupo adquirir conciencia de sus propios valores culturales y participar en la integración de estos valores con los de la sociedad nacional ”

Esta definición de educación bilingüe y bicultural sirvió de base para definir los nuevos objetivos de la educación indígena. En los *Fundamentos para la modernización de la educación indígena* se plantea la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza del español como segunda lengua, la revalorización de la lengua y cultura, se destaca el papel de la lengua como factor de cohesión, de identidad cultural y se habla de la relación entre la lengua y la estructura cognoscitiva en el proceso de aprendizaje. (SEP:1990a)

2.7. La educación bilingüe intercultural

El paso de bicultural a intercultural ya no es tan grande, sus premisas ya están dadas en los documentos mencionados. Sin embargo, tiene una importancia trascendental, porque recupera para la enseñanza de lenguas la dimensión social e incluye toda la población, no nada más los indígenas.

“Los programas de educación intercultural bilingüe se enmarcan dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos [...] Los programas de EIB han enfatizado la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua materna indígena de los niños, transformándola en lengua de escolarización. Uno de los efectos de esta importante decisión es que ella pasa a constituir la base o plataforma sobre la cual se construyen todos los aprendizajes de los niños con el consecuente efecto positivo sobre la calidad de estos procesos”.

(Walqui/Gadames,1998: 17)

Cuando las dos lenguas se desarrollan a la par, el bilingüismo, lejos de cerrar puertas o inhabilitar para el aprendizaje, contribuye a un mayor desarrollo lingüístico,

cognitivo y académico. El bilingüismo aditivo¹⁴ parece tener ventaja en cuanto amplía el horizonte de experiencias del hablante: acceso a dos culturas, a dos sistemas, dos maneras de pensar. Pero los resultados palpables de una educación realmente bilingüe no se verán hasta el día “en que los niños bilingües reciban amplios estímulos y apoyos y alguna forma de educación bilingüe, de tal manera que puedan lograr su máximo potencial posible en cada una de las lenguas.” (Hoffmann, 1991: 126)

La competencia intercultural aparece como objetivo educativo general más allá de la clase de lengua y tiene profundas implicaciones metodológicas: fomentar tanto la pluralidad de contenidos como de métodos de transmisión, promoviendo la conciencia cultural y el análisis crítico, moldear actitudes antes que representar roles. Comenta Enrique Ipiña que la tolerancia activa, la estimación positiva del diferente, la integración y el intercambio de bienes culturales aun no forman parte de la educación general en una sociedad donde todavía imperan los valores que niegan la interculturalidad. Y podemos preguntar con el educador boliviano: “Antes de emprender la tarea de formar docentes en educación intercultural bilingüe, es necesario que nos detengamos a cuestionar con sinceridad ¿Son nuestras políticas culturales, sociales y económicas verazmente interculturales? ¿Se da en nuestros países un verdadero reconocimiento de los derechos al territorio, a la lengua y a los recursos de los pueblos originarios? ¿Se da entre nosotros una efectiva participación de los más débiles o de las minorías?” (1997:3)

¹⁴ El término de bilingüismo aditivo se define en oposición a bilingüismo sustractivo. Ambos términos, introducidos por Lambert, 1974 se refieren tanto a la cantidad como a la calidad. El bilingüismo aditivo supone que una segunda lengua significa un enriquecimiento y un aumento de las habilidades cognitivas y lingüísticas; en cambio el bilingüismo sustractivo supone una pérdida ya que la segunda lengua desplaza la primera. Ver Hoffmann 1991.

Capítulo 3

Diseño de curso: marco conceptual

Después de haber esbozado el marco de referencia sociolingüístico, histórico y educativo de la enseñanza de las lenguas indígenas se tratan algunos aspectos fundamentales para el diseño del curso de formación docente, propuesto en este trabajo. Partimos de las competencias generales de un profesor de cualquier lengua para llegar al perfil del profesor de lenguas indígenas, quien tiene que contar con habilidades y conocimientos adicionales. Del desarrollo de las competencias profesionales y del perfil deseado se derivan los objetivos, los contenidos y la metodología que desarrollamos en el siguiente capítulo.

3.1. Las competencias del profesor de lengua

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa de las personas y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa.

Formar profesores quiere decir no solo transmitir y construir conocimientos, sino desarrollar en el profesor una serie de competencias profesionales, que, al menos, abarquen las siguientes: la competencia lingüística, la comunicativa, la cultural - que a su vez desarrollará en sus alumnos, al enseñar la lengua - y la competencia metodológica y pedagógica.

La competencia de un profesor de lenguas debe extenderse en tres direcciones: *el saber, el saber hacer y el saber ser*. No se trata de tres competencias independientes

que se puedan desarrollar por separado, sino forman un todo. Desde 1972 la *UNESCO* ha definido estos tres ejes como pilares de la educación en general (Faure, 1972). El profesor de lengua indígena en tanto individuo bilingüe y bicultural debe ser un usuario competente de al menos dos lenguas si pretende lograr formar o educar individuos con un buen dominio de dos lenguas.

En este contexto nos parece útil referirnos a *El Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de lenguas*¹ que nos ofrece un panorama amplio de este campo y desglosa las competencias generales del usuario de una lengua quien puede ser tanto el que aprende una lengua como el profesional que la enseña y/o evalúa. A continuación resumimos estas competencias que el documento detalla de manera minuciosa.

3.1.1. Saber: el conocimiento declarativo

¹ © 2001 Consejo de Europa (para la publicación en inglés y francés), versión española © 2005 Instituto Cervantes en formato electrónico Centro Virtual Cervantes en <http://cvc.es/obref/marco/> Esta obra es el resultado de un trabajo conjunto de especialistas de las lenguas principales europeas de los últimos veinte años y si bien se ha elaborado para la Europa pluricultural y multilingüe, para nuestro trabajo es una obra de consulta obligada, “por su especial relevancia para los profesores, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos. Es de esperar que contribuya de modo importante a la mejor reflexión sobre los problemas que interesan a los profesionales de la enseñanza de lenguas. *El Marco de referencia* se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.” (Prólogo) Se basa en un enfoque orientado a la interacción y ofrece una descripción detallada de los conocimientos y las habilidades necesarias para desenvolverse y actuar en otra lengua y otras culturas en distintos ámbitos.

El conocimiento del mundo, ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información comprende lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. De especial importancia para el usuario de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas. Este conocimiento sociocultural es la base para desarrollar la competencia intercultural y tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos y los prejuicios.

El conocimiento declarativo (saber) también comprende clases de entidades: concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc. y sus propiedades y relaciones (espacio—temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto), nociones y funciones. Otros aspectos del conocimiento del mundo son la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, de poder y solidaridad; los valores, las creencias y las actitudes y las convenciones sociales.

El saber una lengua incluye conocimientos sobre la lengua, así como su dominio en las cuatro habilidades, saber usar la lengua de acuerdo a los contextos comunicativos, culturales y sociales. La competencia comunicativa del hablante bilingüe incluye la competencia lingüística, la competencia cultural y pragmática en ambas lenguas; por ejemplo, el comportamiento ritual, el conocimiento de las convenciones que rigen dichos comportamientos forman parte también de esta competencia del usuario, además del lenguaje corporal.

Para el profesor este saber incluye otros conocimientos sobre la lengua en general y en particular. Para explicar y enseñar hay que conocer el funcionamiento del sistema lingüístico en particular y poder explicitarlo: saber descomponerlo en sus partes, conocer de niveles de análisis y de descripción. Además de ser bilingüe, el profesor de lengua comparará sistemáticamente las lenguas para facilitar la transferencia de conocimientos y explicar errores. Igualmente necesita tener al menos nociones o conocimientos básicos sobre adquisición y aprendizaje, sobre aspectos cognoscitivos, psicológicos, afectivos y sociales de este proceso.

3.1.2. Saber Hacer: la competencia interactiva

El siguiente conjunto de destrezas y habilidades integran la competencia interactiva, que incluye a su vez los procedimientos, las destrezas y habilidades prácticas para actuar y comportarse apropiada y adecuadamente en la vida diaria y profesional, laboral, en una cultura y en otra. Saber dialogar y escuchar, preguntar y contestar, saber argumentar y convencer, construir consensos son solo algunas de estas habilidades necesarias a la interacción.

Una faceta particular en el contexto de enseñanza y aprendizaje en general es la habilidad de aprender, que incluye la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.

“En su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el

conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y ‘natural’”. (Marco de referencia europeo. 5.1.4)

Lo que se dice aquí del alumno obviamente vale lo mismo para el profesor, tiene que ser competente en todas estas áreas que pretende enseñar. El profesor / alumno como usuario bilingüe competente necesita asumir la interculturalidad como recurso pedagógico y como derecho. Para ello se necesita no solo construir conocimientos, sino formar individuos con identidad, con actitudes positivas ante la diversidad.

El *saber hacer* de un profesor de lengua comprende además un sinfín de habilidades relacionadas con saber enseñar, facilitar el aprendizaje, explicar, describir, establecer objetivos y planes, dosificar el contenido, secuenciar las actividades de enseñanza-aprendizaje, reconocer errores y corregirlos, saber evaluar y autoevaluar, conocer y aplicar métodos, técnicas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, saber seleccionar o en su caso elaborar materiales, exámenes, programas y cursos.

3.1.3. *Saber Ser: la competencia existencial*

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.” (Marco de referencia europeo, 5.1.3)

Las actitudes incluyen el grado de apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que los usuarios o alumnos tienen, así como la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; parte del saber ser son también los siguientes factores:

- Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras; impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
- Los valores éticos y morales.
- Las creencias religiosas, ideológicas, filosóficas.
- Los estilos cognitivos: convergente y divergente; holístico, analítico y sintético.
- Los factores de personalidad como locuacidad y parquedad; espíritu emprendedor e indecisión; optimismo y pesimismo; introversión y extraversión; actividad y pasividad; rigidez y flexibilidad; mentalidad abierta y mentalidad cerrada; espontaneidad y autocontrol; grado de inteligencia; capacidad memorística; diligencia y pereza; ambición y conformismo; autoconciencia y falta de autoconciencia; independencia y falta de independencia; seguridad en sí mismo y falta de seguridad; autoestima y falta de autoestima.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma y va mucho más allá del aula escolar.

3.2. La competencia intercultural

Siendo un concepto central para la educación intercultural bilingüe y para nuestro diseño de curso y por ser ésta una competencia que abarca los tres dominios, los tres saberes, esbozados más arriba y ser el meollo, el objetivo final de aprendizaje de una enseñanza intercultural es pertinente ahondar un poco más en este concepto:

La competencia intercultural es una de las competencias que un profesor de lengua debe tener para poder enseñarla, y transmitirla. El profesor de lengua indígena, bilingüe, muchas veces ha vivido la comunicación intercultural como choque, como conflicto. Como hemos visto, la formación docente del profesor rural en el contexto de la castellanización se basaba en una desvalorización y un desprecio absoluto de la lengua y cultura indígena. Las actitudes negativas persisten aun, tanto en los propios indígenas, como en la población monolingüe del español.

Pero no solo el indígena vive choques culturales, cualquier individuo bilingüe o multilingüe, inmerso en una u otra cultura experimenta choques culturales y lingüísticos que muchas veces se deben a la ignorancia tanto de la lengua como de la cultura. Muchas extranjeras que hemos vivido o vivimos en otros países podríamos llenar libros enteros con historias que van desde anécdotas cómicas hasta eventos trágicos, como son los que pone de ejemplos de casos de derechos humanos lingüísticos la investigadora Tove Skuttnabb Kangas sobre los kurdos que viven en Turquía o en Dinamarca, los Sami en Noruega, el inmigrante de Finlandia en Suecia (1995: 19-21).

A estos casos podríamos agregar el citado por Francis:

“ ..el reciente caso de un trabajador agrícola de origen oaxaqueño, internado en un hospital psiquiátrico del Estado de Oregon a raíz de un roce con la policía , que subraya el alcance internacional del tema. Las autoridades judiciales, después de tratar infructuosamente de entrevistarse con el acusado por medio de un interprete – suponiendo que el inmigrante mexicano hablara español – lo declararon paranoico esquizofrénico. Dos años después, durante una auditoría para determinar si era necesario mantenerlo bajo tratamiento, se descubrió que no sufría de trastorno ninguno, sino que hablaba trique.” (1997a:12)

En nuestra breve reseña de la historia de la enseñanza de las lenguas indígenas hemos seguido su desarrollo desde la ausencia de la educación en el medio rural durante siglos hasta la educación rural indígena, primero la castellanización, después la educación bilingüe, y después bilingüe intercultural, siendo ésta última aun “la utopía o la virtualidad que deseamos construir” (Muñoz 2003: 6) Este autor habla de la interculturalidad conflictiva en el contexto de las lenguas indígenas y establece las siguientes diferencias que corresponden a las diferentes etapas de la educación indígena:

- la diversidad como problema en la educación bilingüe
- la diversidad como recurso en la educación bilingüe y bicultural
- la diversidad como derecho en la educación intercultural o multicultural.

Hoy día, al menos en el papel, están garantizados los derechos lingüísticos y educativos de los hablantes de una lengua indígena, como hemos visto en el capítulo anterior. Pero falta mucho para que la legislación se traduzca en hechos y por ello reviste especial importancia trabajar sobre la competencia intercultural que permita una comunicación verdadera, base para el diálogo entre las culturas. La competencia intercultural es una condición para el dialogo, para un dialogo que cumpla con los requisitos de verdad, sinceridad, de igualdad de derechos de los participantes, de acuerdo a la ética del discurso.

3.2. 1. *¿Que es la competencia intercultural?*

La *Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe* de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* define la **interculturalidad** como palabra clave en sus materiales destinados a la formación docente: “Situación social orientada a propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo a las identidades y a la

diversidad cultural como una forma de vida. También es una propuesta educativa para alcanzar esta situación.” (SEP 2002a:5)

Esta definición un poco restringida, sin embargo, contiene los dos aspectos principales de este concepto: La interculturalidad es por un lado la habilidad de comportarse o actuar de forma apropiada en el encuentro intercultural, por otra parte es una actitud hacia otras culturas. Es una manera de percibir al otro, determinada a su vez por factores de personalidad, auto-estima, creencias, valores. Pero además es un cúmulo de conocimientos de dos o más culturas que permiten compararlas en lo similar y lo diferente, y que permiten ir más allá de los estereotipos y prejuicios.

Ruth Moya refiere que en Guatemala la reforma educativa de 1996, se basa en dos ejes principales: el fortalecimiento de las identidades y la promoción de la interculturalidad. Señala su importancia para la educación de **todos** los guatemaltecos, en todos los niveles educativos. Como propuesta educativa señala los siguientes objetivos del enfoque intercultural:

- “-Fomento de identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad
- Respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad
- Convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad
- Inclinação y orientación al bien común
- Conocimiento del pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro
- Conciencia crítica y autoestima
- Reconocimiento de que el idioma materno, además de ser un vehículo de comunicación, es una de las manifestaciones culturales más importantes para el proceso educativo, a través del cual se refleja su propia visión del mundo y las raíces más profundas de la cultura.” (1997: 148)

Tener una competencia intercultural significa conocer al menos dos culturas en su diversidad y a partir de este conocimiento desarrollar una actitud abierta hacia otra cultura que valora la diferencia y no la desprecia; esto presupone obviamente valorar primero la lengua y cultura propia. Implica una autoestima, que por razones obvias

muchos indígenas no tienen. Hay muchos indígenas en México que se avergüenzan de su origen, que esconden su identidad, porque ha sido estigmatizada durante siglos. O los hay que dicen ser miembros de una etnia nativa, pero dicen ya no hablar la lengua.

3.2.2 La identidad como requisito para la interculturalidad.

Fomentar la identidad, la pertinencia a una comunidad de hablantes, compartir valores, creencias, tradiciones, visión del mundo se hace de la mejor manera enseñando, usando, revitalizando la lengua. El papel de la lengua para la cultura y la identidad se hace muy claro en el ensayo del sociolingüista norteamericano Joshua Fishman con el sugerente título: “¿Qué se pierde cuando se pierde una lengua?”:

“La más importante relación entre lengua y cultura, que llega al corazón mismo de lo que se pierde al perderse una lengua es que la mayor parte de la cultura está en la lengua y se expresa en esa lengua. Quítasela a la cultura y le quitas sus saludos, sus maldiciones, sus alabanzas, sus leyes, su literatura, sus canciones, sus acertijos, sus refranes, sus remedios, su sabiduría, sus plegarias. La cultura no podría expresarse ni ser transmitida de ninguna otra manera. ¿Qué es lo que quedaría?” (1997:81)

Ron Scollon y Suzanne Wong Scollon (1995) analizan con muchísimos ejemplos la comunicación intercultural como un encuentro de distintos sistemas de discurso. Estos autores hacen énfasis en la competencia intercultural como “*performance*” exitosa, actuación adecuada, que puede manejar malos entendidos, lo cual presupone una sensibilidad hacia la otra cultura y la conciencia de que el interlocutor puede percibirme diferente de cómo yo me veo. Enlistan como factores mayores en la comunicación intercultural los siguientes aspectos culturales:

- **Ideología** (historia, visión del mundo, valores y creencias y religión)
- **Socialización** (educación, aculturación, teorías de aprendizaje)
- **Formas de discurso** (funciones del lenguaje, comunicación no-verbal)

- **Organización social** (relaciones de parentesco, el concepto del yo, relaciones de grupos, comunidad y sociedad)

Son justamente estos aspectos que conforman el conocimiento cultural, son parte de la competencia comunicativa que posee un nativo–hablante y que debe aprender cualquier otro usuario de una lengua. El conocimiento sociocultural es una parte del conocimiento del mundo. “Del conocimiento cultural de dos o más culturas surge la conciencia intercultural que permite comparar, percibir y comprender las relaciones entre dos mundos en sus similitudes y diferencias y que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos” (Scollon, Scollon 1995:121); esta conciencia de que hay muchas otras culturas y muchas otras lenguas amplía nuestro horizonte y ayuda a ubicar las culturas de L1 y L2 en un contexto mayor. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural conlleva el darse cuenta del modo en que aparece una comunidad desde la perspectiva de otras, a menudo en forma de estereotipos.

3.2.3. Las habilidades interculturales

Con base en los conocimientos, el saber declarativo, el ya citado *Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2001:5.1.2.) establece las siguientes habilidades interculturales que pertenecen al eje de los procedimientos y las destrezas, del *saber hacer*:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

-La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

-La capacidad de superar relaciones estereotipadas que implica la relativización de la verdad y el abandono del prejuicio

Este concepto de interculturalidad evidentemente aplica en todas las situaciones de bilingüismo y diglosia en América Latina; reconocer la diversidad, valorarla críticamente como riqueza y no simplemente despreciarla, relativizar la visión propia ante lo otro son habilidades requeridas en alumnos y profesores de cualquier lengua. La interculturalidad tiene que incidir en todos los niveles de los procesos educativos y pedagógicos, desde las tomas de decisiones en las instancias que planean y organizan las políticas educativas hasta el salón de clase.

Desde la perspectiva de la educación indígena define López este concepto:

“La interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y relevancia curricular; es además una herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.” (1997: 57)

Esta transformación sustancial de la práctica pedagógica es necesaria para revertir el fracaso escolar. Jim Cummins la define como pedagogía transformadora como sigue: incluye la pedagogía progresiva/moderna donde el aprendizaje ya no es

mera memorización y absorción de hechos y datos, sino se construye a partir de la interacción, donde el aprendizaje es activo y sucede en la experiencia práctica, donde el proceso de aprender es más importante que el contenido; el aprender tiene que ser significativo y relevante para el individuo. Pero además de todo lo expuesto, la pedagogía transformadora incluye una dimensión social, una crítica de las realidades sociales donde la tolerancia y la aceptación de la diversidad se reflexione a partir de las experiencias propias. “Esta pedagogía usa la investigación crítica y de cooperación para lograr que el alumno pueda analizar y comprender las realidades sociales de su propia vida y de la vida de su comunidad (...) El maestro debe saber no solo ayudar al alumno a tener su voz, a tener su punto de vista, sino a hacer que estas voces se oigan en la sociedad” (2000:261). Esto, a su vez, implica reforzar y reafirmar los conocimientos culturales diversos para crear una conciencia multicultural. Esta actitud crítica también nos permite discernir entre lo que nos gusta de una cultura y lo que no nos gusta, hay tradiciones y costumbres que valen la pena transmitir y otras se perderán en el camino.

En nuestro contexto de las lenguas indígenas falta mucho para que haya reciprocidad, para que realmente fluya la comunicación intercultural. No solo hay que fortalecer los programas de enseñanza de las lenguas indígenas en las comunidades, entre los hablantes, sino también hace falta enseñar estas lenguas a los no hablantes, transmitir los conocimientos de los grupos autóctonos a toda la sociedad y no solo como hechos del pasado o como folklore; esto quiere decir desarrollar una competencia intercultural en todos los ciudadanos.

En este sentido, es pionero el programa universitario *México Nación Multicultural (PUMNM)* por medio del cual la *UNAM* ofrece una materia optativa con el mismo nombre a alumnos universitarios de diferentes carreras cuyo contenido son distintos aspectos de la multiculturalidad. Ojalá encontremos pronto otros ejemplos en

los libros de texto de las escuelas primarias, secundarias y preparatorias de este país, que ayuden a reducir la pavorosa ignorancia sobre el tema. La diversidad cultural y lingüística tiene que ser contenido en todos los libros de texto; el enfoque intercultural debe estar presente en todos los niveles educativos.

3.3.El perfil del profesor de lengua indígena

Luis Enrique López habla de los saberes y conocimientos específicos que requiere un maestro bilingüe indígena. Los divide en tres dominios, que equivalen más o menos a las competencias mencionadas en este capítulo. Los conocimientos y teorías, saberes y prácticas, y políticas abarcan un amplio abanico de temas, destrezas, habilidades, actitudes y el autor los resume como sigue:

“El maestro que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas indígenas y sus sociedades están inmersos (...) se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una Educación Intercultural Bilingüe [EIB], entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica (...) Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje **de y en** lengua materna y **de y en** una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando (...) El futuro maestro deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad, a fin de diseñar las estrategias linguo-pedagógicas correspondientes que forman parte de esa pedagogía diferente y hecha a la medida de los niños indígenas y de las sociedades de las cuales forman parte.” (1997:72)

El investigador boliviano Enrique Ipiña define el perfil del docente de educación intercultural bilingüe y resalta: “...es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes antes que en sus aptitudes.” (1997:102)

Las actitudes más importantes son:

- el compromiso con las causas de su pueblo,
- la tolerancia activa y la estimación de lo diferente
- la apertura al mundo

Las aptitudes esenciales también son tres:

- Competencia profesional con capacitación constante
- Capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada
- El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos

Regresando a San Isidro, Michoacán, a la Escuela Bilingüe Intercultural Miguel Hidalgo: Los profesores y directivos hacen un balance de los primeros cinco años del proyecto escolar; el documento tiene el título sugerente *La incomprensión de la lectura en español* (Méndez et al. 2000) y examina el trabajo realizado reconociendo las bondades del proyecto; pero a la vez identifica las carencias, dificultades y propone una serie de compromisos para el mejoramiento de la actividad docente, para enfrentar la problemática de la escuela:

- Ser responsables, activos y creativos
- Hacer cambios de conducta
- Buscar nuevas modalidades de trabajo
- Considerar las inquietudes de los alumnos
- Ser respetuosos
- Modificar y actualizar nuestras prácticas docentes

- Asistir a cursos de capacitación y actualización
- Integrarse y entregarse al trabajo colegiado
- Planear e innovar las clases diarias
- Considerar las necesidades lingüísticas de los alumnos
- Cubrir las horas extra-clase
- Contextualizar debidamente los contenidos escolares
- Concienciar y sensibilizar a los padres de familia
- Efectuar los lineamientos de la DGEI
- Propiciar el aprendizaje significativo

Este catálogo incluye distintas facetas de las competencias de un profesor, comprende partes y aspectos que hemos tratado a lo largo de este capítulo como valores, actitudes, disposición, métodos de trabajo, conocimientos, capacitación, actualización, vínculos con la comunidad. Esta lista que dista de ser exhaustiva, sin embargo, es un reclamo y responde a las necesidades de formación docente que hemos expuesto en el primer capítulo.

Capítulo 4

Diseño de Curso

Partimos de los marcos de referencia expuestos para definir, en este capítulo central del presente trabajo, los objetivos, los contenidos y la metodología de un curso de formación docente. En nuestro contexto es particularmente importante capacitar a los profesores para una formación subsiguiente, ya sea en forma individual o grupal, de manera autónoma o dirigida, formal o informal. Ninguna formación docente puede pretenderse completa o acabada con un curso.

El proceso formativo es largo y tomará todo el tiempo que sea necesario. Dentro de esta perspectiva de formación continua un curso como el que proponemos no puede ser más que el detonador de un aprendizaje posterior, cada vez más conciente y significativo. Considerando también el derecho laboral que tienen los maestros bilingües de heredar su plaza de trabajo – lo cual es el caso, al menos en el estado de Michoacán – los hijos de los profesores que tengan inclinación o vocación para la docencia tendrán tiempo para prepararse mejor .

4.1. Modalidad, Duración e Ingreso

Dadas las condiciones de rezago, de deficiencias en la formación, de baja calidad educativa se propone un curso con una duración mínima de un año. Nos parece imposible desarrollar todas las competencias necesarias y cubrir los contenidos propuestos en menos tiempo. 500 horas aproximadamente se pueden repartir en una modalidad semi-presencial a lo largo de un año o año y medio según la disponibilidad de tiempo de los profesores, entre sesiones semanales o quincenales y trabajos en casa. Este tiempo deberá repartirse entre las dos lenguas, lengua indígena y español, aunque

las lecturas serán principalmente en español. Con una sesión semanal, los viernes o los sábados por ejemplo, de cinco a seis horas, podrían cubrirse aproximadamente 250 horas en presencia. Otras tantas deberán cubrirse con las tareas que se dejan entre una sesión y otra. Estas tareas deben hacerse en las dos lenguas y consistirán muchas veces en reportes de lectura, cuestionarios, y trabajos específicos sobre la lengua indígena. Por ejemplo los profesores pueden elaborar un inventario de fonemas de su lengua, mediante la formación de pares mínimos, pueden establecer las correspondencias entre sonidos y letras o comparar los diferentes alfabetos, en su caso. Podrían también analizar y describir la morfología de su lengua; al parecer muchas lenguas indígenas son aglutinantes y pueden formar con una palabra oraciones largas y complejas. O describir la formación de palabras y los campos semánticos en su lengua. Recabar información acerca de las variantes dialectales, hacer estudios acerca del uso y la función de su lengua en la comunidad – hay muchas tareas posibles que servirán al mismo tiempo para la evaluación continua del desempeño de los profesores.

En la vertiente práctica del curso las tareas entre reuniones consistirán en reportes de observaciones de clase. Hay que elaborar planes de clase, con sus procedimientos didácticos, actividades de aprendizaje, contenidos, objetivos y evaluación. El trabajo hecho en casa o en la escuela servirá de base para la discusión, el comentario, el análisis crítico en grupos pequeños o en el grupo grande.

En nuestra experiencia contamos también con algunos talleres o seminarios compactos de varios días con profesores visitantes. Estos han resultado muy provechosos en el contexto del aprendizaje cooperativo. Pasar varios días juntos propicia una dinámica de grupo muy distinta a la que se pueda dar, si el grupo se junta solamente una vez cada quince días. Se combina de esta manera el trabajo grupal y el individual, la presencia con la distancia. Se puede pensar en sesionar en distintos

lugares para repartir la carga de tiempo y desgaste de los viajes, dependiendo de las distancias de los lugares de origen y/o de trabajo de los profesores. En nuestro caso, una sesión semanal de cinco a seis horas se convirtió para muchos participantes en un día muy largo. Algunos tenían que viajar cerca de tres horas de ida y tres de vuelta.

El cupo tiene que ser limitado, no puede trabajarse con grupos muy grandes, si se quieren lograr los objetivos. Sería una contradicción metodológica. Y como ya se dijo en el primer capítulo, la modalidad presencial es esencial. Una gran parte del contenido exige un aprendizaje experimental, el saber hacer y el saber ser no pueden aprenderse sin una interacción constante. Es muy difícil aprender a distancia dinámicas de grupo, técnicas de enseñanza; no hay manera de comparar creencias y actitudes a solas, y es imposible desarrollar la competencia intercultural, sino en un grupo.

Los requisitos de ingreso dependerán de cada situación concreta. Por una parte es preferible tener profesores con experiencia, en activo, con pleno dominio bilingüe, con grado mínimo de bachillerato, con disposición y vocación al trabajo docente, por otra parte probablemente no todos los factores concurren en todos los casos. Otro aspecto, aun no resuelto, es el de la certificación del dominio del idioma. Los formadores indígenas tendrán que decidir a quien consideran nativo-hablante o con dominio suficiente para enseñar la lengua, teniendo en cuenta la diferencia entre saber usar una lengua en la vida cotidiana y manejarla adecuadamente en una situación académica. Como bien lo señala Cummins (2000:66) el dominio (*proficiency*) de la lengua puede conceptualizarse solamente en relación a un cierto contexto de uso. La literalidad no es un concepto universal o neutral, sino siempre se define a partir de un contexto social y cultural. Ormsby (2001) acertadamente señala algunos puntos que hay que tomar en cuenta para definir un hablante nativo de una lengua indígena: la voluntad y la habilidad de trabajar en grupo, de hablar en la lengua sobre la lengua; el aprecio de

la lengua, una actitud positiva de aceptación, no de rechazo; los tiempos de desarrollo, de adquisición de la lengua materna y de aprendizaje de la segunda lengua, la mayoritaria y dominante ; el contacto continuo con la lengua viva en una comunidad y el contacto con miembros de otras comunidades, la aceptación de variantes dialectales, y finalmente la producción , oral y escrita , en la lengua indígena.

4.2. Los Objetivos

Los objetivos podrán variar de acuerdo al grupo de profesores a formar; habrá que hacer un diagnóstico para saber de donde partir y con que conocimientos podemos contar. Del desarrollo de las competencias profesionales y del perfil descrito en el capítulo anterior se derivan los objetivos, los contenidos y la metodología que se desarrollarán en lo que sigue.

Hay obviamente objetivos superiores, que van más allá de un curso de formación docente, relacionados con la formación de la personalidad y la transmisión de valores, actitudes éticas y pensamiento crítico, crecimiento y creatividad, virtudes todas de un profesor que son difíciles de lograr en un lapso corto de tiempo. Propiciar la autoestima y el autorespeto para desarrollar una sólida identidad sería una de estas metas que probablemente no pueda lograrse en un curso. “Los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su permanente crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencia para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como el que caracteriza a la gran mayoría de situaciones latinoamericanas. “(López, 1997: 50)

Ante las evidentes deficiencias en el área de la educación, un curso de formación o un diplomado en enseñanza de lengua con un grupo reducido finalmente no es más

que una gota sobre una piedra caliente. La formación de profesores no puede darse al vapor, es un proceso largo, de reflexión sobre nuestro rol en la sociedad, sobre la práctica docente. Si con un curso se logra motivar a los profesores para seguir estudiando, analizando y descubriendo, para seguir formándose, entonces éste habrá cumplido uno de los objetivos. Iniciar el proceso de convertirse en un profesor guía y facilitador es una de las metas más importantes del proceso formativo que se reflejará necesariamente en la práctica cotidiana.

“....sólo podemos facilitar procesos en otros si estos están ocurriendo en nosotros mismos. La habilidad de moverse entre el uso del poder por autoridad y el uso autónomo del poder es tal vez la mayor dificultad para profesores acostumbrados a actitudes tradicionales hacia el poder. La paradoja consiste en que entre más capacite el profesor al alumno para responsabilizarse de su propio aprendizaje, en mayor grado se auto-capacita de una manera auténtica y válida para seguir construyendo su propia autoridad y credibilidad. Entre más se considere a los que aprenden (aprendices) como fuente y motivación de su propio aprendizaje, se despierta más espontaneidad, más creatividad, más inteligencia y más curiosidad en los aprendices para empujar, fomentar el aprendizaje.”
(Adrian Underhill 1989: 256)

Los objetivos de un curso de formación docente pueden formularse de manera muy general, son aplicables a muy distintos contextos formativos. Las metas generales a su vez, se tendrán que desglosar en objetivos específicos, de acuerdo con cada materia, módulo o asignatura.

4.2.1. *Objetivos Generales*

- Formar profesores de lengua competentes en su área
- Actualizar profesores en activo en la enseñanza de la lengua en las técnicas y metodologías adecuadas para el logro de sus objetivos
- Sensibilizar a los docentes acerca de los procesos de toma de decisiones en la enseñanza de lenguas
- Sentar bases para una formación continua y permanente

4.2.2. *Objetivos específicos.*

De los objetivos globales se pueden derivar los objetivos parciales o específicos.

Por ejemplo para las materias relacionadas con las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática podrían ser los siguientes, entre otros, en la plena conciencia de que no son los únicos posibles.

- Crear conciencia lingüística (*language awareness*) y ubicar la lengua /el lenguaje en el contexto comunicativo, cultural, social y político.
- Conocer las funciones del lenguaje y relacionarlas con los factores que intervienen en un evento comunicativo.
- Sentar bases de conocimiento lingüístico general
- Desarrollar las competencia lingüística y metalingüística
- Aplicar los conceptos básicos a la(s) lengua(s) en cuestión.
- Hacer transparentes las relaciones entre lengua, cultura y pensamiento.
- Proporcionar herramientas de descripción y de análisis de una lengua específica en sus diferentes niveles.
- Sensibilizar acerca de la interacción entre culturas subordinadas y cultura hegemónica
- Analizar diferentes contextos de bilingüismo y modelos de educación bilingüe
- Analizar la historia de la enseñanza de las lenguas indígenas
- Conocer los aspectos cognoscitivos y psicológicos del aprendizaje en general y del aprendizaje bilingüe, en particular

En lo relacionado con la metodología de la enseñanza-aprendizaje los objetivos específicos serían los siguientes:

- Relacionar descripciones lingüísticas con las teorías lingüísticas, psicológicas y pedagógicas subyacentes, para poder comprender mejor las diferentes metodologías en la enseñanza de las lenguas.
- Adquirir habilidades académicas y estrategias de aprendizaje
- Conocer alternativas prácticas para el trabajo docente
- Reflexionar sobre el rol del maestro
- Fomentar el aprendizaje autónomo
- Establecer y formular objetivos de aprendizaje
- Elaborar programas de estudio y planes de cursos y de clases.
- Reconocer tipos de ejercicios, progresiones, secuencias
- Evaluar las diferentes habilidades lingüísticas

Tanto el formador de profesores, como el docente de lengua indígena tiene que estar “conectado con la valoración de la historia y de la cultura como elementos estructurales que dan coherencia a la práctica pedagógica y tiene que percibir la complejidad que representa la labor de enseñar.” (Pérez-Jiménez, 2003: 47) Como uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe orientar su enseñanza hacia la construcción de significados y saberes que fortalezcan la formación de identidades coherentes; para cambiar su práctica pedagógica debe mantenerse actualizado y seguir en formación permanente.

4. 3. Contenidos Temáticos

Mucho de lo que hemos dicho a lo largo de las páginas anteriores forma parte del contenido de un curso de formación docente. Y si bien enlistamos aquí los

contenidos temáticos por materias o asignaturas, esto no quiere decir que cada una esté perfectamente delimitada de otra. Muchos conceptos deben verse y aplicarse en distintos contextos, necesariamente se retoman una y otra vez.; como en un curso de lengua la progresión es una espiral que se va ampliando cada vez más. Una metodología basada en tareas o proyectos no permite una linealidad donde se ve un tema una vez y se da por concluido.

La naturaleza interdisciplinaria de una educación intercultural bilingüe hace, además, que los contenidos sean vastos y atraviesen diversas disciplinas, como son la pedagogía, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística, las ciencias del conocimiento y de la educación, la antropología cultural y la lingüística aplicada. Esta última constituye para la didáctica de las lenguas un puente entre la teoría y la práctica, tomando los elementos útiles para la enseñanza y el aprendizaje, para la resolución de problemas en el aula.

Las materias que implican conocimientos teóricos tienen que relacionarse con la práctica. Esto tiene consecuencias para la metodología; el diseño de actividades de enseñanza –aprendizaje tiene que responder al contexto y la situación concreta de la lengua y sus hablantes, el aprendizaje debe ser significativo para el profesor y útil para su práctica cotidiana en el salón de clase.

Todos los contenidos deben verse en las dos lenguas, para lo cual sería ideal que el formador fuera bilingüe también en español y la lengua indígena en cuestión. Si esto, en un principio, no es posible, pueden trabajar conjuntamente dos o más formadores. El uso de la lengua autóctona en el proceso formativo es de gran importancia ya que permitirá reflexiones sobre la lengua, describir, explicar, descubrir reglas; al mismo tiempo servirá para fomentar un uso consciente y creativo de la propia lengua. Las

habilidades lingüísticas tienen que desarrollarse en las dos lenguas, para no perpetuar la vieja idea que asocia la lengua indígena con oralidad y el español con la escritura.

Los conceptos lingüísticos no pueden explicarse en el vacío, siempre tienen que ejemplificarse en una lengua en particular. Así es de vital importancia aplicar los conceptos de fonema y grafema, morfema, lexema, clases de palabras, posibilidades combinatorias, sintagmas y paradigmas, frases y oraciones al estudio del español y de la lengua indígena. Para lograr una enseñanza de calidad es indispensable el análisis de la(s) lengua(s) particular(es) a enseñar, en sus diferentes niveles y aspectos.

4.3.1. Materias Teóricas

El eje teórico de un curso de formación docente debe contemplar nociones básicas de lingüística teórica y descriptiva, de psicolingüística y sociolingüística bajo los siguientes puntos de vista sobre la lengua:

- **La lengua como sistema:**

- Características generales: el signo y el signo lingüístico, su especificidad.
- Carácter de estructura, sistema. Reglas combinatorias de unidades en distintos niveles. ---Paradigma y sintagma, oposiciones de rasgos, clases de palabra.
- Lengua hablada y lengua escrita.
- Niveles de análisis y unidades de descripción
- Fonología, morfología, sintaxis, lingüística del texto.
- Conceptos básicos y su aplicación al análisis del español y de la lengua indígena
- Semántica: significado y contexto, proceso de significación, semántica de la palabra, semántica de la frase, relaciones semánticas y lógicas, estructura profunda y superficial, rasgos semánticos, campos semánticos, semántica y sintaxis, semántica del texto.

- **La lengua como fenómeno psicológico:**

Conceptos básicos de psicolingüística:

- Percepción, memoria, comprensión, cognición
- Lengua y pensamiento
- Teorías de aprendizaje y enseñanza -
- Aprendizaje y adquisición-
- Interlenguaje – Error
- Bilingüismo
- Estrategias de comunicación y estilos de aprendizaje

• **La lengua como hecho social, como medio de comunicación:**

Conceptos básicos de sociolingüística y pragmática

- Lengua y habla, - competencia y actuación
- Norma y uso, - dialecto y sociolecto,- registro y estilo
- Funciones de la lengua y actos verbales
- Etnografía de la comunicación
- Bilingüismo y diglosia, funciones de uso, grados de bilingüismo
- Lengua y cultura
- Interculturalidad – multiculturalidad
- Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos

Este conjunto de temas reviste una especial importancia en la formación del docente, ya que son la base, el fundamento para la enseñanza de una lengua en las tres dimensiones mencionadas.

Los aspectos del uso de la lengua en la sociedad, de la política lingüística, de la situación de la lengua, del contacto con otras lenguas, no pueden entenderse sin tener

nociones de funciones del lenguaje, actos de habla, dialectos y modalidades sociales, registro y estilo, significado y contexto.

La relación entre lengua y cultura, sólo es entendible a partir del estudio de la relación significado - significante, pensamiento -lenguaje, significado - mundo real, conceptos básicos éstos de la lingüística, y también de la psico- y sociolingüística. Cómo la lengua y la sociedad se determinan mutuamente, cómo la lengua estructura nuestro pensamiento y cómo, a su vez, el mundo, la sociedad influye en la lengua (préstamos, creación de nuevas palabras, prestigio de las lenguas) son preguntas necesarias para comprender los aspectos perceptivos del lenguaje y su papel como estructura cognoscitiva en el proceso de adquisición de una lengua.

Los procesos mentales del aprendizaje, de la adquisición y construcción del conocimiento, el interlenguaje: todo tiene que ver con el sistema lingüístico y su estructura, y con las corrientes psicológicas subyacentes de los diferentes enfoques metodológicos. El mismo concepto de lengua es diferente en cada caso.

Al ubicar la lengua en el contexto más amplio de la comunicación en general se toman en cuenta los aspectos extralingüísticos que intervienen: modelos de comunicación y sus condiciones (monólogo vs diálogo), comunicación escrita y oral, funciones de la lengua en relación a cada una de las partes involucradas en un evento de habla (hablante, oyente, código, canal, ¿ dónde, cuándo, con quién ?), funciones de la lengua también a la luz de la teoría de los actos de habla, y sus diferentes realizaciones lingüísticas. Ubicar la competencia lingüística dentro de un ámbito más amplio, dentro de la competencia comunicativa, asignar a la lengua su lugar dentro de la comunicación, ver su funcionalidad e intencionalidad, reconocer que hablar es actuar, son herramientas indispensables para conocer, y aplicar en su caso, el enfoque comunicativo e intercultural en la enseñanza de una lengua. Muchos profesores, y no

solo de lenguas indígenas, durante mucho tiempo han malentendido lo que es la competencia comunicativa y la han interpretado para la enseñanza de manera muy restringida como darse a entender más o menos, aplicable solo a la oralidad; al mismo tiempo la han opuesto a una enseñanza sistemática y esto tiene fatales consecuencias.

Todos estos temas nos llevan necesariamente a conocer también - aunque muy someramente- algo acerca de la historia de la lingüística. Cada concepto básico tiene un autor, está inserto en una corriente o escuela lingüística con una determinada visión de que es la lengua, lo cual se refleja a su vez en una sucesión de métodos y teorías de aprendizaje desarrolladas a lo largo del siglo pasado, principalmente; esto facilita la comprensión de la historia de la enseñanza de lenguas, de las metodologías y los enfoques, que se reflejan en los libros de texto, los auxiliares didácticos y en la práctica docente. Además hay que saber algo de la historia de las políticas lingüísticas. No se puede entender la educación indígena, la situación de las lenguas autóctonas y las políticas educativas sin saber nada de su pasado.

El profesor de lenguas en su papel de intermediario entre dos culturas necesita de un conocimiento amplio de ambos mundos, más allá de las lenguas: esto es de signos culturales, eventos, creencias, tradiciones. En una perspectiva intercultural, un profesor de lenguas tiene que poder descubrir y transmitir las diferencias entre un sistema lingüístico-cultural y otro. Además, las comparaciones, el descubrir las diferencias y similitudes de las percepciones del mundo, - que a veces se presentan como choques culturales - y nos llevan necesariamente a relativizar lo nuestro, lo propio ante lo ajeno, lo otro. Estas reflexiones y experiencias son indispensables para un educador en una sociedad plurilingüe y pueden servir además de apoyo para detectar y resolver las dificultades de aprendizaje- enseñanza.

La diferenciación entre lengua escrita y lengua hablada, otra de las importantes dicotomías en lingüística, con todas sus implicaciones para el canal, el código, el emisor y el receptor, esto es para toda la situación comunicativa, es fundamental para poder trabajar de manera diferenciada las cuatro habilidades lingüísticas en el salón de clase. En el contexto de las lenguas indígenas la escritura y la oralidad son conceptos centrales que analizaremos a parte, un poco más adelante. El carácter ágrafo, la tradición oral, la corta historia de la escritura inciden en la enseñanza.

Algunos aspectos históricos de la enseñanza de las lenguas indígenas son pertinentes para comprender el estado de las lenguas desde las perspectivas lingüísticas, sociológicas, pragmáticas y jurídicas, muy diferentes en muchos aspectos al de las lenguas “prestigiadas” mayoritarias occidentales con su larga tradición de escritura y enseñanza.

Todos estos temas se interrelacionan y son de relevancia para las materias más prácticas que en seguida se mencionan. Sólo el conjunto de todas permitirá tener una visión completa de lo que es la lengua, suficiente y necesaria para ejercer la profesión docente. Cada tema es una pieza de un gran rompecabezas que se va armando poco a poco a lo largo del proceso formativo.

4. 3. 2. Materias Prácticas

En el eje práctico del curso se contemplan los siguientes contenidos:

- Metodologías y enfoques de enseñanza
- Técnicas didácticas y estrategias de aprendizaje
- Habilidades lingüísticas y su evaluación
- Materiales didácticos
- Observación, planeación y práctica de clase

En cuanto a las metodologías y enfoques de la enseñanza, el concepto de lengua subyacente determina el cómo enseñar, la presentación del contenido lingüístico y cultural, la selección de materiales didácticos, la tipología de ejercicios, el tratamiento del error, la participación de alumnos y profesores, la evaluación, en fin, un sin número de aspectos decisivos en la práctica docente. Hay que poner esta relación al descubierto al tratar los métodos en la historia de la enseñanza de lenguas. Como señalan Kaplan y Baldauf (1997: 134) muchas metodologías nuevas fueron impuestas y fracasaron, porque fueron rechazadas por los profesores de lengua. Sin hacer referencia a la calidad de uno u otro método de enseñanza, este rechazo frecuentemente se debe a que los maestros no entienden los fundamentos teóricos, o porque éstos están en contradicción con lo que ellos aprendieron. La selección de una metodología o enfoque apropiado implica el conocimiento de distintos modelos y la disposición de cuestionar lo conocido, lo aprendido.

En el campo de la metodología de la enseñanza de una lengua una pregunta central es: ¿Cómo lograr que el que aprende una lengua adquiera las herramientas necesarias (sonidos, palabras, frases y oraciones, textos) para poder expresar sus ideas en la lengua meta, darle sus contenidos significativos? En la metodología de la formación docente se puede plantear la misma pregunta, solo que las herramientas y los contenidos son mucho más variados y complejos. En ambos contextos educativos valen los mismos principios: el aprendizaje tiene que ser significativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser participativo y vivencial, en un buen ambiente, el aprendizaje debe partir del contexto, de la cultura de los educandos, y debe de fomentarse una actitud crítica.

Hay que descubrir las creencias de los profesores sobre qué es la lengua en general y en particular, sobre qué es enseñar, qué es escribir y leer, qué es aprender

Hacer concientes ideas, prejuicios, estereotipos acerca del quehacer de un profesor es el primer paso para reflexionar sobre ello y estar más preparado para enfrentar cambios en las acciones y comportamientos en el salón de clase:

“En cualquier tipo de clase, los profesores se enfrentan normalmente a los siguientes tipos de tareas, entre otras: seleccionar y presentar actividades de aprendizaje; hacer preguntas, comprobar la comprensión de los alumnos; proporcionar oportunidades de práctica y supervisar el aprendizaje de los alumnos. Para tratar de comprender cómo los profesores se enfrentan a estas dimensiones de la enseñanza, es necesario examinar las creencias y procesos de pensamiento que subyacen en las acciones de los profesores.” (Richards, Lockhart 1998:15)

Además de lo que ocurre en el aula, el profesor de lengua indígena tiene que enfrentar otras tareas que implican muchas otras habilidades. La falta de infraestructura, la falta de libros de texto y de programas institucionales obligan al profesor a elaborar materiales de enseñanza y de evaluación, a planificar, dosificar, secuenciar contenidos, además de cumplir con los innumerables trámites de una organización educativa burocratizada. Y como ha ocurrido en la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras, los programas y libros de texto surgen de esta práctica e incorporan los aspectos teóricos necesarios para la enseñanza.

Entre más conciente esté el profesor de los procesos cognitivos del aprendizaje y de la adquisición mejor podrá aplicar estrategias de aprendizaje en su salón. Podrá proveer a sus alumnos de múltiples oportunidades de aprendizaje significativo y fomentarlo más allá de la memorización. Las habilidades académicas de un profesor de lengua incluyen, como ya lo expusimos en el capítulo anterior, los tres tipos de saberes, que solo en su conjunto pueden contribuir a la resolución de problemas en el salón de clase y al cambio de la práctica docente.

4. 3. 3. Las Habilidades Lingüísticas: Oralidad y Escritura

Los profesores de lengua indígena en todos los niveles educativos imparten hoy su lengua sin nunca haber recibido instrucción formal en ella. Como ya lo hemos dicho, la escuela hasta ahora ha sido el lugar donde se medio aprende el español. Los cambios que están en proceso en varios sectores involucrados en educación indígena van encaminados hacia la realización de los derechos lingüísticos, acceso a una educación bilingüe de calidad, con todo lo que ello implica. Si se quiere una educación de calidad, la formación docente debe desarrollar todas las competencias necesarias hasta lograr una verdadera profesionalización del maestro. La enseñanza de las lenguas indígenas y español como segunda lengua no puede restringirse a la escuela primaria, hay que seguir en las secundarias y preparatorias. “La vasta mayoría de hablantes nativos de cualquier lengua llega a la escuela a la edad de cinco años, hablando fluidamente su lengua materna. Nos pasamos otros doce años en la escuela enfocados a ampliar esta competencia lingüística hacia las áreas de literalidad (*literacy*) y a ayudar a los estudiantes a adquirir el lenguaje técnico de varios contenidos como son las matemáticas y las ciencias sociales.” (Cummins 2000:53)

Las habilidades lingüísticas: leer y comprender, escuchar, oír y comprender, escribir y hablar, se tienen que trabajar de manera práctica, se tienen que ampliar y desarrollar, dependiendo del nivel de dominio que tengan los profesores en cada una de las habilidades. Hay que hacer conciente la complejidad de cada una de ellas con todas las micro-habilidades que implican. En las tareas de comprensión auditiva o comprensión de lectura, con diferentes objetivos de aprendizaje, se hacen transparentes los pasos constitutivos de cada habilidad, se evidencian las estrategias. No se trata de dar recetas de cómo se pueden enseñar y evaluar las habilidades orales y escritas en el salón de clase, sino se despliegan todas las posibles maneras de acercarse a un texto ya

sea oral o escrito en el proceso formativo mismo. Un profesor de lengua debe conocer las especificidades de cada una de las habilidades lingüísticas, debe conocer su desigual desarrollo en el proceso de adquisición y aprendizaje y las diferentes estrategias de que dispone el usuario competente de una lengua.

En el ámbito educativo en lenguas prestigiadas estas competencias y habilidades se consideran vitales/centrales, se presupone que cualquier profesor las tiene y parece muy fácil concluir con Cassany:

“Leer es comprender: la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad occidental.” (1994:193)

En nuestro contexto de las lenguas indígenas tenemos que revisar críticamente esta visión occidental, eurocentrista. La lectura se relaciona con la escritura, leer es comprender la palabra escrita. En las lenguas indígenas la cultura escrita, y por lo tanto la lectura, tienen una corta historia, muchos profesores apenas se alfabetizan en su lengua materna. La escritura se sigue relacionando mucho más con el español que con la lengua nativa. Muchas lenguas en el mundo no tienen escritura o no tenían y ahora están en proceso de implementarla. Si revisamos las historias de otras lenguas, vemos que el proceso de la escritura es largo y lento y no está acabado, las lenguas siguen cambiando. En muchas lenguas hay reformas ortográficas que tardan años en implementarse. El carácter ágrafo de las lenguas indígenas de América diferencia la situación de enseñanza-aprendizaje con respecto a las lenguas prestigiadas, con una larga tradición escrita. Por ello, es necesario reflexionar sobre la oralidad y la escritura en este contexto.

En nuestras experiencias de formación docente, se detectaron en todo momento deficiencias en cuanto a hábitos de leer, estrategias de lectura, dificultades de comprensión de lectura, las cuales no nada más afectan la clase de lengua. Hemos observado a maestros que a duras penas leen y no comprenden bien los textos; los mismos maestros identifican estas dificultades: recordemos que uno de los documentos del proyecto escolar de San Isidro, Michoacán se titula *La Incomprensión de la Lectura*. La falta de costumbre de leer, la dificultad de leer textos especializados - o, en su caso, la imposibilidad de leerlos en una segunda lengua - revelan otra cara de la deficiencia en la formación de profesionistas, no sólo en el campo de la enseñanza de las lenguas.

Siempre es difícil evaluar las lecturas y comprobar la comprensión de los textos. Se puede tratar de medir mediante los conocidos instrumentos de cuestionarios, esquemas, tablas, reactivos verdadero o falso, espacios en blanco etc. En los libros de texto de otras lenguas encontramos una gran variedad de ejercicios, que implican las micro-habilidades como por ejemplo :“identificar el sujeto, el predicado y el resto de las categorías de la oración, identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos, reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase, discriminar las ideas importantes de las secundarias, saber leer entre líneas ”(Cassany 1994: 207) Estas solo son algunas de las constituyentes de la comprensión lectora para las cuales existen muy diversas propuestas didácticas. Las habilidades y estrategias de lectura tienen que practicarse con diferentes tipos de texto, conociendo los procesos cognitivos de la predicción, la presuposición, la inferencia y deducción, la referencia textual y los campos semánticos, la relación de la lectura con el conocimiento previo. De esta forma, la comprensión lectora puede aumentar considerablemente a lo largo del curso. Será un objetivo secundario de muchas actividades de aprendizaje ampliar y desarrollar la habilidad lectora en el profesor – alumno, fomentar el hábito de leer. Es parte

importante de la tarea educativa de fomentar el bilingüismo. El formador no puede nada más enfocarse hacia la enseñanza de la comprensión de lectura, sino tiene que asegurar de alguna manera la comprensión de los textos sobre los diferentes contenidos del curso. No todos los textos pueden leerse en las sesiones de trabajo, sino la lectura es parte importante de las tareas a realizar, en casa, individualmente. “A pesar de la resistencia que pueda tener a leer textos científicos, el esfuerzo por leerlos es una experiencia importante para él (el profesor), no solo por el contenido de estos textos, sino por la posibilidad que irá adquiriendo de leer por si mismo, de elegir sus propios textos.” (Ferreiro 1989: 57)

¿Qué significa escribir? para los profesores bilingües y ¿que significa escribir? en español y en lengua indígena son preguntas que merecen ser reflexionadas en nuestro curso. Hay dos aspectos importantes a tener en cuenta en cuanto a la escritura de lenguas indígenas: Las distintas representaciones sobre la escritura y la falta de una escritura estandarizada.

4.3.3.1 *Las representaciones sobre la escritura*

Hemos percibido en nuestro trabajo que la palabra escribir tiene un valor diferente para los hablantes de una lengua indígena: el significado tal vez primario, más original de saber escribir, en el sentido de que un escritor es alguien que sabe escribir, que sabe hacer las letras. Al respecto me llamó la atención encontrar en la revista ***La palabra florida*** un texto con la siguiente leyenda acerca del autor: “escritor mixteco, tiene 13 años de edad, estudia la primaria.”¹ También me desconcertó cuando los

¹ (1997): La palabra florida Año 1 No 3, p.33. México, D.F. Revista bilingüe de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas

profesores en mis cursos de formación docente me decían que yo sabía leer y escribir purépecha, cuando estaba apenas tratando de deletrear y copiar, sin necesariamente comprender lo que leía o escribía.

Con base en estas experiencias y con el objetivo de hacer clara la diferencia entre escribir y copiar, entre escribir y traducir, entre leer y deletrear, diseñé diferentes actividades de aprendizaje. La dificultad de escribir para expresar ideas, de escribir diferentes tipos de texto, con distintas intenciones según el destinatario persistía; pero a partir de la toma de conciencia - los profesores admitieron, que no eran ni buenos lectores ni escribían, ni en una lengua, ni en la otra – su práctica de la escritura fue aumentando y mejorando a lo largo de los cursos.

La escritura se relaciona con el español antes que con la lengua indígena, con la escuela antes que con la comunidad. Sin embargo, la escritura que se practica en la escuela muchas veces no es para expresar ideas y opiniones, sino es parte del discurso didáctico. Parece como si la escritura tuviera un fin en si misma en la práctica docente. En efecto, el escribir en el salón de clase es un recurso pedagógico para que el alumno aprenda a leer y a escribir, aprenda nuevas palabras, formas y estructuras. Así, por ejemplo, el muy popular recurso en cualquier clase de lengua: ¿Qué es eso? O mejor dicho: ¿Cómo se llama esto en x lengua? pregunta el profesor enseñando un lápiz y escribe tal vez la palabra *'pencil'* o *'Bleistift'* en el pizarrón. Esta escritura no tiene el fin de comunicar nada, el alumno sabe que eso es un lápiz. Lo escrito ahí tiene un fin pedagógico. Lo mismo pasa a nivel oral, muchas preguntas en el salón de clase no son preguntas verdaderas; tienen sólo el fin de verificar si el alumno sabe algo, si ha entendido o constituyen oportunidades de práctica. Las preguntas de los profesores son, muchas veces, retóricas, sin embargo no tienen que serlo siempre. El objetivo último de

la enseñanza de una lengua es naturalmente una competencia comunicativa fuera del salón de clase.

Emilia Ferreiro sostiene que la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, no al revés. Sin embargo la escritura es vista muchas veces como una práctica escolar, es vista aun como un elemento ajeno a la cultura indígena. La misma autora señala la importancia de trascender las interpretaciones tradicionales de los procesos de lectura y escritura, descifrar y codificar respectivamente. “No hay que hacer ejercicios en lo vacío, sino hay que escribir para comunicarse, para guardar cosas en una memoria escrita, leer para informarse, por el placer de leer.” (1989:112)

No debemos suponer, desde nuestra perspectiva etnocentrista que en las comunidades indígenas se deba escribir en lengua indígena lo que en las comunidades mestizas se escribe en castellano, bajo la estrecha visión de que todo lo que tiene una lengua debe tenerlo la otra. Habrá que esperar y ver como se desarrollará el proceso de la escritura en lenguas indígenas, su uso, su extensión. Obviamente, quienes deben crear las condiciones para ello, son los propios hablantes. La escuela desempeña un papel importante enseñando a leer y escribir para después escribir y leer fuera del aula, escribir y leer en dos lenguas. Los profesores tienen que reflexionar sobre la escritura como herramienta útil que puede servir a la comunidad, pues permite lograr cosas que no son posibles con la oralidad. En este sentido es importante que los profesores de lengua pongan el ejemplo. Si el mismo profesor no tiene el hábito de leer y o escribir ¿cómo va a motivar a los alumnos a leer, a investigar, a aprender por si solos?

Un gran porcentaje de los profesores de purépecha aprendieron a escribir su lengua mucho después de la escuela y no se sienten seguros para transmitir este

conocimiento recién adquirido. No obstante, en los talleres discutían largas horas sobre quien de ellos escribía bien y quien no. Esta realidad, sin embargo, puede propiciar situaciones de aprendizaje enriquecedoras: una maestra de la escuela de San Isidro, Michoacán, con mucha experiencia, una de las mayores, con formación de castellanizadora, aprendió junto con los niños a escribir su lengua materna, cuando iniciaron el proyecto escolar en 1995. Hasta entonces solo había enseñado a leer y escribir en español. Claro, lo aprendió de manera diferente, porque ella ya sabía leer y escribir en español.

4. 3. 3.2. La falta de la escritura estandarizada

La clara conciencia del papel de la escritura en la transmisión de conocimientos, y de su poder de estandarización se expresa en un documento de la *Dirección General de Educación Indígena*:

“La introducción de la escritura conlleva un cambio de enorme magnitud. La forma escrita actúa como un poderoso agente normativo [.....], como consecuencia de la generalizada tendencia a considerar la forma escrita como la forma “correcta” de la lengua. De ahí su fuerza como punto de partida para la estandarización. Para las lenguas indígenas de México en la actualidad es más urgente desarrollar su uso escrito que su estandarización. En primer término porque la explicación sociológica de esta última no es bien comprendida todavía; en segundo lugar, y más importante, porque la norma estándar siempre ha partido de un modelo escrito.” (SEP 1990a: 39)

Sin embargo, para las lenguas indígenas en la actualidad es más urgente desarrollar el uso escrito que su estandarización. “El Quijote” en lengua autóctona está aun por escribirse. Entre los profesores de purépecha que cursaron el programa de formación docente hay varios escritores, son autores de poesías, cuento, novela, guión cinematográfico, vocabularios, libros de texto y otros materiales de enseñanza.

Como ya se ha dicho anteriormente, después de las obras escritas en lengua indígena por los frailes, las lenguas indígenas dejaron de escribirse. La escritura

cayó en el olvido, las lenguas se conservaron durante siglos por la tradición oral y resistieron a los embates de las políticas lingüísticas de exterminación. La lengua purépecha se volvió a escribir en los años treinta del siglo pasado. El *Instituto Lingüístico de Verano* propuso un alfabeto que contenía muchos símbolos fonéticos, desconocidos por la población. Se produjeron textos religiosos en este alfabeto, pero no tuvieron aceptación por parte de los hablantes. Después los lingüistas Mauricio Swadesh y Máximo Lathrop en los años cuarenta crearon otro alfabeto para las primeras campañas de alfabetización; se elaboraron las primeras cartillas de alfabetización en lengua indígena. En 1964 hubo otro alfabeto del *Instituto Nacional Indigenista (INI)* y a partir de 1978 se usó el alfabeto creado en el *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)* en Patzcuaro, Michoacán, donde se estaban formando los primeros etnolingüistas de muchos países de Latinoamérica. En este alfabeto se escribieron los libros de texto para la educación bilingüe, editados y traducidos centralmente por las autoridades educativas. Posteriormente el *Centro de Investigaciones de la Cultura Purépecha de la UMSNH* hizo una nueva propuesta que coexiste con la otra. En esta versión se han editado también varios libros y algunos alfabetizadores del *Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA)* adoptaron este alfabeto. A estos hay que agregarles los distintos alfabetos de los estudiosos extranjeros. De hecho, las diferencias entre los alfabetos existentes no son insalvables. Hicimos la prueba de que los profesores podían leer sin ninguna dificultad textos en todos los alfabetos. Pero realmente no hace falta que los investigadores no hablantes de la lengua todavía agreguen más alfabetos a estas alturas.

En todas partes existen academias de las lenguas donde diferentes profesionales de las lenguas, antropólogos, lingüistas, maestros de la lengua, alfabetizadoras,

promotores culturales se juntan periódicamente y discuten los problemas de descripción y enseñanza de la lengua. Por ejemplo existe en Oaxaca *La Academia de la Lengua Mixteca: Espacios de Reflexión Compartida*.

“La Academia de la Lengua Mixteca surge como una necesidad para estudiar y desarrollar el Tu’un Savi (Palabra de la Lluvia). Después de seis Encuentros de Escritores en Lengua Mixteca y Primer Congreso de Ve’e Tu’un Savi (Casa de la Palabra de la Lluvia) se ha logrado involucrar a los interesados de toda la nación mixteca en el análisis, discusión y propuesta del sistema de escritura en Tu’un Savi, a través del cual se pueda registrar la serie de conocimientos que poseen todavía nuestros pueblos mixtecos. También la Academia constituye el espacio donde se comparten los distintos problemas de orden social, cultural, económico, religioso y político de nuestros pueblos, así como los encuentros y desencuentros de los propios mixtecos que antes no se conocían. Además, es el medio por donde se puedan generar distintos proyectos autogestivos e identitarios que posibiliten conocer y redefinir el territorio, la historia, reconstruir la identidad y revitalizar la lengua.” (Caballero, 1998)

Estas academias de las lenguas tienen ya bastantes años trabajando, se va ampliando el círculo, se han convertido en foros cada vez más grandes, donde lingüistas y antropólogos exponen sus trabajos y presentan sus libros. Y como en todas las comunidades lingüísticas hay debates entre los puristas de la lengua que se oponen a la introducción de préstamos y los que quieren innovar el vocabulario y adecuarlo a las circunstancias, entre los que defienden un alfabeto y otro. Pero en general, la deficiente formación dificulta la comprensión de la terminología lingüística. Como ya lo hemos mencionado, un maestro bilingüe sin formación lingüística difícilmente podrá entender los análisis de su lengua hechos por no hablantes – hay excepciones – con tantos tecnicismos como por ejemplo *haplología*, *prelocativo*, *aspecto*, *exhortativo*. Los autores muchas veces usan la terminología sin explicarla y la incompreensión por parte de los profesores lleva muchas veces al rechazo.

Por otra parte los estudiosos de la lengua muchas veces no están inmersos en la práctica docente y les falta una perspectiva básica de la enseñanza: la pedagogía- la gramática pedagógica como material de enseñanza que presenta la lengua en partes,

accesibles y en ejemplos que permitan deducir la regla, que fomenten la formación de hipótesis. ¿Quiénes son finalmente los que escriben libros de texto para la enseñanza de las lenguas? Los autores de libros de texto para la enseñanza del alemán, el francés, inglés o italiano, en su gran mayoría, son profesores con una larga experiencia docente.

4. 3. 4. Observación, planeación y práctica de clase

La observación, planeación y la práctica de clase son aspectos esenciales de la formación docente; generalmente se trabajan con listas de criterios, con formatos hechos acerca de lo que se puede observar en una clase y como se debe planear. Estos formatos pueden ser más o menos detalladas, pero básicamente contienen los siguientes parámetros o categorías: objetivos, procedimientos, secuencia de actividades, tiempos de habla del profesor y tiempos de habla de los alumnos, uso de lengua o lenguas, ambiente en el salón de clase, actitudes del profesor, interacción entre profesor y alumnos, entre alumnos, formas de trabajar, de evaluar, de corregir errores y otros más. Las observaciones se pueden también plasmar en un diario. Pueden ser observaciones de clases de lenguas desconocidas o pueden ser observaciones participativas entre colegas.

La práctica docente no puede cambiar de un día para otro. El conocimiento nuevo, recién adquirido no entra automáticamente al día siguiente en el trabajo de clase, es un proceso que toma tiempo. Sólo viendo los resultados en los alumnos, a mediano y largo plazo puedo realmente evaluar mi enseñanza. Una buena enseñanza de lengua se reflejará en todos los demás aprendizajes.

A lo largo de muchas horas de observaciones pude constatar serias deficiencias a nivel metodológico que, claro está, están relacionadas con la falta de conocimientos de

los contenidos: estas deficiencias no son privativas de los profesores de lenguas indígenas. Recordemos también las observaciones de Francis en San Isidro, Tlaxcala, mencionadas al inicio de este trabajo: solo el cinco por ciento del discurso del maestro era en lengua náhuatl. Una y otra vez se confirman y evidencian las prácticas docentes poco eficientes que se enlistan en seguida.

- clase frontal
- largos tiempos de habla del profesor
- pocas oportunidades de habla para los alumnos
- pocas oportunidades de práctica
- poca variación de actividades
- muchas explicaciones repetitivas, pero poco claras
- uso inapropiado de los materiales didácticos: poco uso de los libros, preferencia del pizarrón y de las cartulinas o rotafolios
- pobre aprovechamiento de los textos y pocos ejercicios
- repetición constante de errores y correcciones inadecuadas.
- incongruencia entre objetivos y actividades de aprendizaje.

A manera de ejemplo transcribo partes de una observación de clase hecha por Elisa Loncon (2003) en tercer grado de primaria en la escuela de Uringuitiro, Michoacán. La materia fue lengua indígena, la clase observada duró una hora y media. El salón tradicional, los quince alumnos presentes sentados en sus mesa bancos, en filas, unos atrás de otros. .

El profesor da inicio a la clase explicando todo en lengua purépecha. Actividad: leer un cuento que había quedado de tarea. En la clase anterior el profesor había adaptado la actividad del libro de texto de español. No todos los niños hicieron la tarea, esto se pudo observar porque no todos leyeron.

Niño 1: lee en su cuaderno el texto en purépecha, lee lento. Se observa que el niño lee con dificultad, juntando sílabas. Niño 2: lectura similar a la anterior. Niño 3: tiene dificultades para leer, el profesor le ayuda Niño 4: lectura poco fluida Niño 5: igual a la anterior Niño 6. Idem. Niño 7: Texto largo.

El profesor se detiene en esta lectura y empieza a copiar el texto en un rotafolio. El niño va leyendo su cuento, los otros van sugiriendo ideas que dicen al profesor para dar continuidad a la escritura del cuento. El profesor escribe los párrafos consensuados del cuento con letra legible en el papelógrafo. Se detiene párrafo por párrafo para que los niños lean. Los niños leen uno por uno, tres a cinco niños por párrafo.

No todos los niños ponen atención, algunos están haciendo otras cosas, moviéndose, conversando entre ellos.

El profesor habla y habla.

Hay niños que hablan sólo cuando leen en coro, luego permanecen callados, sentados

El profesor algo le dice, los niños todos me miran, intuyo que le dice que participen porque yo estoy observando.

Sigue la lectura de texto por los niños, ahora los niños leen en coro.

Un adulto hace señas por la ventana. Hay un receso de la clase

Los niños están inquietos, unos jugando a pelear, un niño está parado sobre su asiento. Todos se distraen.

Un grupo de niñas se acerca a mí. Les hablo en español, algunas me entienden con dificultad, al parecer el español no es una lengua tan extraña, porque algo entienden.

Escriben sus nombres en mi cuaderno: Lourdes, AngelinaLes pido que escriban el nombre de sus gatos y perros: tikre, puki, cnuritu, pelon

Continúa el profesor escribiendo el texto en el papelógrafo. Los niños dictan los párrafos, entre todos corrigen verbalmente el cuento original.

Los niños leen.

El profesor pasa la lista de asistencia.

Los niños dicen presente en español y ausente en purépecha

Los niños copian el texto escrito en el rotafolio

Algunos niños se acercan al profesor para que le saque punta a su lápiz

El profesor revisa puesto por puesto los trabajos de los niños. Percibo que los niños escriben palabras por palabras. Una niña que está a mi lado se para y va a leer más de cerca, para luego volver a su puesto a escribir.

El profesor pide usar bien los márgenes del cuaderno, muestra un cuaderno con los márgenes que se deben utilizar.

Copiar el texto les lleva a los niños bastante tiempo

El profesor se acerca a mí y me cuenta que los niños debían haber perfeccionado el cuento que ayer hicieron en clases, pero no lo hicieron.

Durante la clase perfeccionaron el cuento de “El Conejo y el Coyote”, entre todos, el lo escribió, todos lo leyeron y ahora debían copiarlo en sus cuadernos.

También me contó que en el grupo hay tres niños que aún no saben leer, entre ellos una niña que estaba repitiendo el grado, ahora compartía el grado con un hermano menor, quien ya sabe leer. Le pregunté si había conversado con sus

padres, me respondió que sí habló con su madre, pero que en su casa su padre sufría del alcoholismo.

Mientras algunos escriben, otros corren por la sala y otros gritan. Al profesor no parece molestarle este ambiente.

En el tiempo que quedó de clases, Angelina se acercó a mi, le puse un texto breve en español, lo leyó correctamente, Luego Bertalicia hizo lo mismo.

La clase termina a las 11.00.

Estas observaciones, constituyen un material valioso para un curso de formación docente. Nos permiten plantear muchísimas preguntas pertinentes. La reflexión crítica sobre la práctica docente es parte importante del contenido temático. Aprender a ser autocrítico, compartir las experiencias con nuevas formas de trabajo en la clase, discernir los aciertos y los fracasos, todo ello contribuirá a la capacidad de autoevaluación de los profesores. Reconocer los errores propios y asumir la responsabilidad es un principio de ética profesional.

Ipiña destaca la importancia de la investigación en el aula y concluye: “.....es fundamental que los institutos de formación promuevan la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada en los futuros docentes interculturales, formando su practica intensiva durante los años de formación .Cuando los maestros de aula no investigan, los investigadores se convierten en meros especuladores y formuladores de hipótesis que no toman en cuenta la realidad. Esto no debería sucederle a la educación intercultural bilingüe. ” (1997: 36)

Hay que fomentar las observaciones participativas entre profesores de la misma lengua o al menos trabajar con videos, clases filmadas o transcripciones de las observaciones. En la formación se tienen que introducir formas de trabajo que permitan aprender a escuchar, a argumentar, a disentir y a dialogar para que éstas puedan aplicarse después en el salón de clase. El trabajo cooperativo, el trabajo de grupo debe imponerse sobre el individual. A partir de la práctica hay que cuestionarla

para ver qué tan eficiente es la enseñanza y el aprendizaje de ambas lenguas. Hay que preguntar: ¿qué objetivo se persigue al repetir en coro una y otra vez palabras sueltas?; ¿qué aprenden los niños cuando repiten en coro formas erróneas que el maestro no solo no corrige, sino reproduce?; ¿cómo puede fomentarse la escritura con un objetivo comunicativo? Escribir no es nada más copiar. Leer en coro puede ser una práctica entre muchas otras, pero no la única. No hay que olvidar que la lectura es más bien una actividad individual que realiza cada uno con su propio texto. ¿Cómo motivar a los alumnos que hagan la tarea en casa? Tal vez una posibilidad sea dejar tareas en grupo, proyectos pequeños que tengan que ver con el entorno, siempre y cuando se ha trabajado de esta forma en el aula.

4. 3. 5. Evaluación

Cualquier profesor tiene que evaluar a sus alumnos, es parte sustancial de la práctica docente; los resultados de un examen pueden retroalimentar el proceso de enseñanza –aprendizaje. Hay muchas maneras de evaluar, no es solamente calificar, enjuiciar, tachar.

En un enfoque de acción, que considera a los aprendientes como agentes sociales, la evaluación tiene que reflejar la competencia de actuar, de llevar a cabo tareas dentro de un contexto concreto. La resolución de problemas o el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo son tareas que implican competencias varias que ya se han expuesto anteriormente. La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que requieren el uso de estrategias y en este contexto parece útil referirnos nuevamente al *Marco de referencia europeo* que señala lo siguiente referente a la evaluación:

Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como 'pruebas'. Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza. (Marco 9.1)

Para la evaluación tanto formal como informal de las competencias lingüísticas, comunicativas, culturales e interculturales, de las estrategias y habilidades, el *Marco de referencia europeo* constituye una herramienta versátil. Para cualquier evaluación es importante tener en cuenta los tres siguientes aspectos:

- especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes: *lo que se evalúa*
- establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje: *¿cómo se interpreta la actuación?*
- describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, *¿cómo se pueden realizar las comparaciones?*

Obviamente no todas las situaciones y no todos los ejemplos de las lenguas europeas son aplicables o transferibles a los contextos de las lenguas indígenas. Habría que hacer las modificaciones, selecciones y adecuaciones necesarias.

La evaluación puede verse como un mal necesario de la profesión docente que pide toda institución educativa. A veces el instrumento evaluativo no es elaborado por el profesor. Sin embargo tiene que conocer toda la gama de instrumentos y formas posibles de evaluar de acuerdo al objetivo planteado. Todas las actividades de aprendizaje, lecturas, ejercicios, cuestionarios pueden servir también para medir el progreso; es más, una prueba deberá presentarse en un formato conocido para el alumno y éste debe conocer los criterios de evaluación.

Una forma muy subjetiva de evaluar es la que hacemos nosotros mismos, la autoevaluación que cobra cada vez mayor peso en el contexto del aprendizaje autónomo.

4. 4. Método de trabajo

En cuanto a las metodologías y enfoques de la enseñanza, como ya se ha mencionado en diferentes lugares, el concepto de lengua subyacente determina el cómo enseñar, la presentación del contenido lingüístico y cultural, la selección de materiales didácticos, la tipología de ejercicios, el tratamiento del error, la participación de alumnos y profesores, la evaluación, en fin, un sin número de aspectos decisivos en la práctica docente. Coincidimos con Sebastián Serrano que hay que

“Hacer del estudio de la lengua una propuesta de educación lingüística global, de educación lingüística de la persona [...] que dé cuenta de los aspectos verbales y no verbales de la comunicación, de la organización de la interacción humana, de la adquisición de conocimiento por vía lingüística y no lingüística, de uso de este conocimiento en las diferentes situaciones comunicativas, de la capacidad de recordar y memorizar, de definir y clasificar, de demostrar, razonar y actuar, de sentir y de amar.” (1994:14)

La metodología de trabajo en un curso de formación que pretende formar docentes que contribuyan a un cambio, debe ser naturalmente coherente con la visión de la lengua y la comunicación expuesta hasta ahora. Analizar el salón de clase como una situación comunicativa específica, observar los roles de los profesores-alumnos y sus interacciones y proporcionar herramientas para resolver problemas, deben ser tareas principales en las sesiones formativas. Así, dialogar, negociar, trabajar en grupo constituyen parte fundamental de la metodología de trabajo. Ser consciente de los procesos que ocurren en el grupo y en los individuos que participan del grupo es el primer paso necesario para un aprendizaje cooperativo.

“Consideremos el proceso de estar en un grupo: ser miembro de un grupo, como por ejemplo una clase, nos confronta con los peligros y riesgos asociados con el intento de cubrir nuestras necesidades conscientes e inconscientes en un contexto donde los otros intentan hacer lo mismo. Nos preguntamos: ¿Hasta qué punto serán cubiertas mis necesidades afectivas de aceptación, cuidado y amor? ¿Me excluirán o me incluirán? ¿Me expondré a ser objeto de burla? ¿Me sentiré segura? ¿Qué mascararas, roles y defensas tendré que usar para proteger mi autoestima? ¿Qué redes de poder se van a tejer en el grupo y dónde me encontraré? ¿Qué tanta competencia se desarrollará en el grupo? ¿Qué tanta cooperación se dará? ¿El profesor o formador se dará cuenta de todo esto? Todas estas reacciones ante los procesos grupales van a afectar nuestra manera de trabajar, de sentir y de participar en las tareas y actividades del grupo.” (Underhill, 1989:252)

La mayoría de los profesores-alumnos no están acostumbrados a trabajar en grupo, algunos se muestran a veces inclusive reacios a este modo de trabajar. Muchas veces prevalece el individualismo competitivo que perjudica la educación en general. Pero aprender a escuchar, a respetar opiniones diferentes, a compartir experiencias e ideas en grupo, es parte importante de una metodología intercultural en el proceso formativo. Negociar, argumentar, llegar a consensos son requisitos para un dialogo intercultural y también intracultural. El formador no puede pretender desarrollar en los profesores una competencia intercultural si no muestra respeto y disposición a escuchar y a aprender.

Por ello es tan importante tener siempre presente el aprendizaje cooperativo, como propuesta pedagógica. Explorar las ventajas del trabajo individual, por pares, en grupos por tareas, la discusión y exposición se reflejará en las prácticas discursivas en la escuela y en la comunidad. La pedagogía transformadora a la que ya nos hemos referido anteriormente, incluye una dimensión social, una crítica de las realidades sociales donde la tolerancia y la aceptación de la diversidad se reflexionen a partir de las experiencias propias. “Esta pedagogía usa la investigación crítica y de cooperación para lograr que el alumno pueda analizar y comprender las realidades sociales de su propia vida y de la vida de su comunidad. El maestro debe saber no solo ayudar al

alumno a tener su punto de vista, sino a hacer que su voz se oiga en la sociedad.”

(Cummins, 2000: 247) En la escuela es donde se crean las condiciones para el éxito académico o el fracaso. La adquisición de lenguas y contenidos será tanto más exitosa entre más se aprende por medio de tareas, de problemas a resolver. En la escuela es donde adquirimos hábitos y herramientas para resolver las tareas propuestas. Y es también en la escuela, donde se afirma la identidad. En el salón de clase es donde se deben establecer y fomentar relaciones de cooperación en la interacción entre educadores y educandos que muchas veces estarán en oposición a las relaciones de poder imperantes en el sistema educativo y en la sociedad. Walqui y Gadames afirman que a través de la actividad educativa “el aula se convierte en una unidad social que modela para los niños el ambiente que se desea lograr en la sociedad en general. Las sociedades del futuro, en el mundo entero, requerirán de individuos interculturales para su éxito, que sepan apreciar diversos puntos de vista, y dialogar con personas que parten de perspectivas diferentes para, en conjunto, buscar alternativas que respeten las visiones particulares y las metas comunes.” (1998: 36)

4. 4.1. *Actividades de aprendizaje*

Las diferentes actividades deben enfocarse hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje que sirvan en todas las áreas y que incidirán en la práctica docente. En todas las actividades es importante buscar formas que presenten alternativas pedagógicas: cuestionar los métodos de la enseñanza tradicional, que todavía está muy arraigada en casi todas las instituciones educativas.

Las actividades iniciales, a principio del curso son de mucha importancia, ya que crean un horizonte de expectativas de todo lo que se va a ver en el curso: actividades en las que se establece un marco de referencia, se esboza el contenido y se le asigna un lugar a cada aspecto y se trazan las relaciones entre éstos. Explorar las creencias de los

profesores sobre qué es la lengua y qué es enseñar y aprender al inicio de un curso de formación docente permite que el formador pueda darse cuenta sobre qué bases empezar a construir conocimientos.

Las actividades de aprendizaje deben de fomentar la reflexión y la introspección, la discusión, la formación de hipótesis, el planteamiento y la resolución de problemas. Las preguntas, los comentarios y las creencias de los profesores reflejarán su práctica docente, su biografía de enseñanza y de aprendizaje, al menos a grandes rasgos.

Siempre hay que partir de lo que saben los profesores-alumnos, de sus experiencias, inquietudes y preguntas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la lengua, la profesión, la comunidad. El trabajo individual tiene que conjuntarse con el trabajo grupal. Las aportaciones personales se pueden clasificar, ordenar, categorizar en grupos pequeños. De esta manera se presentan las múltiples facetas de la actividad docente que dan cuenta de su complejidad. Desde un principio se establece un vínculo entre la teoría y la práctica, entre el estudio de la lengua y la enseñanza de la misma.

Una actividad muy útil en la formación docente es ponerse en los zapatos de los alumnos, aprender una lengua nueva y descubrir las propias dificultades y facilidades. Observar y vivir el propio proceso de aprendizaje sería un ejercicio ideal, pero posiblemente no siempre se pueda llevar a cabo.

Las oportunidades de realizar trabajos individuales no deben de faltar. El silencio que da lugar a la reflexión no debe de descalificarse. Ni el profesor ni el formador deben perpetuar esta práctica tan extendida de acaparar el tiempo de habla. El trabajo en parejas para realizar una tarea ya sea de investigación o de resolución de un problema y la exposición frente al grupo son actividades que amplían el horizonte y

diversifican la actividad docente. Todas pueden formar parte de una evaluación continua e informal.

Todas estas formas de trabajo y actividades se consideran aplicables, por principio, a cualquier salón de clase; todas pretenden fomentar y desarrollar estrategias de aprendizaje, encaminadas hacia la independencia o autonomía del aprendizaje; la discusión y el diálogo, la investigación y consulta, las preguntas y respuestas, la formación de hipótesis, tienen como finalidad no sólo un conocimiento específico sobre la lengua en el contexto de la enseñanza, sino representan vías concretas de cómo llegar a este conocimiento; así se fomenta la responsabilidad del aprendizaje en el alumno, tan necesaria para la subsiguiente autoformación. Para ello es necesario crear un ambiente de grupo agradable, comunicativo y no competitivo, de mutua ayuda y respeto, lo cual obviamente no es siempre fácil de lograr. Implica aprender muchas veces a escuchar, a ser tolerante, darle otra dimensión o valor a los errores, propios y ajenos y todo ello tendrá que reflejarse en actitudes cambiantes del profesor hacia el grupo tanto en el proceso formativo como en su propia práctica docente.

Hay algunos materiales desarrollados en distintos países de Latinoamérica sobre la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua con enfoque intercultural a niños de lenguas maternas indígenas que explicitan los contextos sociolingüísticos de bilingüismo, los principios pedagógicos y las estrategias metodológicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas. Presentan también una gran cantidad de actividades de aprendizaje para la formación docente y sugerencias para el salón de clase de educación bilingüe intercultural. Muchos de los temas tratados sirven igualmente para la enseñanza de lengua materna. Hay muchas actividades comunes a la enseñanza de una lengua u otra, al igual que muchos

aspectos metodológicos y estrategias de aprendizaje son aplicables en distintas situaciones educativas.

En Guatemala, Luis Enrique López elabora su manual *Aprendizaje y Enseñanza del Castellano como L2* para los docentes bilingües en servicio o en formación con los principales objetivos de “identificar y desarrollar puntos de vista sobre la necesidad de enseñar el castellano con metodología de L2 a fin de ayudar a los niños de habla vernácula en su aprendizaje del castellano, comprender la forma en que se aprende una segunda lengua y adquirir los conocimientos fundamentales y desarrollar las destrezas necesarias para propiciar una enseñanza activa, participativa y creativa”. (1992:1) El manual está pensado para un aprendizaje autónomo, para un trabajo individual que luego se compartiría con otros colegas.

Aida Walqui y Viviana Gadames en su *Manual de Enseñanza del Castellano como segunda lengua* plantean como factores básicos para un aprendizaje exitoso de la segunda lengua los siguientes principios:

“Estimular el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los niños como base para el lenguaje escrito; favorecer la construcción de aprendizajes significativos y con propósitos claros; contextualizar los aprendizajes dentro de situaciones de comunicación auténtica; estimular la interacción social entre alumnos y con el maestro; relevar el rol del maestro como mediador eficiente entre los alumnos que aprenden y los contenido del aprendizaje; aumentar las oportunidades de contacto con diferentes tipos de textos orales y escritos; desarrollar habilidades metacognitivas, facilitar la transferencia de las competencias comunicativas desde la lengua materna hacia la segunda lengua; ampliar y reorganizar los espacios educativos; evaluar dinámicamente y a través de situaciones auténticas.” (1998: 9)

Partiendo de estos principios, este manual muy completo ofrece muchas reflexiones y actividades para la formación de profesores, especialmente sobre el rol del maestro y su función en la educación intercultural bilingüe. Propone una serie de fichas

pedagógicas o propuestas metodológicas que los profesores pueden aplicar fácilmente en su práctica docente.

En México, la ya mencionada *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* elabora otro manual con el título: *Metodología para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México* (SEP, 2002b) que consta de once capítulos y algunos anexos. Parte de los contextos de bilingüismo y modelos de educación bilingüe, define su enfoque como comunicativo y funcional, describe el aula y dedica la mayor parte de sus páginas al desarrollo de las habilidades lingüísticas, la enseñanza del vocabulario y la gramática y a la evolución del aprendizaje. Al final de cada apartado, este manual contiene también actividades de aprendizaje aplicables para la formación docente.

4. 4. 2. Evaluación del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

Si el aprendizaje ya no es mera memorización, ni pura absorción de hechos y datos, sino se construye a partir de la interacción, y sucede en la experiencia práctica, donde el proceso de aprender es más importante que el contenido, la evaluación tiene que ser concordante, coherente con estos principios.

En la formación de profesores la evaluación última sucede en el salón de clase, es decir la práctica debe prevalecer sobre la teoría. De nada servirían los más completos conocimientos sobre lingüística, teorías de aprendizaje y metodologías, si éstos no se integran ni se reflejan en el trabajo diario con la lengua, en la enseñanza y si los resultados son pobres. El conocimiento de los alumnos, el dominio de la lengua, es un resultado que puede medirse. Y aunque en la observación de una clase se evalúen muchos otros aspectos de la enseñanza, se puede ver cómo y hasta qué punto el profesor

ha integrado los conocimientos teóricos a su práctica docente. Se puede observar si el maestro actúa como poseedor del conocimiento ante alumnos recipientes o como facilitador y guía en la construcción del conocimiento saber quien fomente y motive participaciones significativas por parte de los aprendices. Y la observación de estos aspectos son, en última instancia, decisivas, si bien no son tan fácilmente cuantificables como los tiempos de habla de maestro y alumno, o el uso de L1 y L2 o las secuencias realizadas, las actividades variadas, el material didáctico utilizado. Si no se observa un cambio en las prácticas docentes, un cambio de actitud hacia la lengua y sus hablantes, si no se ve un cambio en la interacción, si la educación no deja de ser informativa para volverse comunicativa, entonces habremos fracasado. Estos cambios no podrán, tal vez, observarse en lo inmediato; a lo largo de los últimos años, sin embargo, estos cambios están en marcha y se hacen cada vez más visibles.

En la evaluación global tiene gran importancia tomar en cuenta el desempeño del profesor en su lugar de trabajo, esto es, que el empleo de técnicas y recursos sea acorde con el entorno pedagógico, aunque esto no siempre sea posible. El trabajo en torno a proyectos o tareas implica la evaluación colectiva de un conjunto de actividades. Fomentar la capacidad de autoevaluación es parte importante del aprendizaje autónomo, el cual es uno de los objetivos. Si el maestro es mediador, guía y facilitador del aprendizaje ya no es el único con derecho a examinar, evaluar y calificar.

Una forma muy sencilla de evaluar es la pregunta: ¿Qué es lo que aprendí? que puede hacerse el profesor –alumno después de una sesión, lectura o tarea y anotarla en un diario, una bitácora de aprendizaje. O la pregunta complementaria ¿que es lo que no entendí? para buscar una respuesta. Ya nos hemos referido anteriormente al tipo de tareas que pueden y deben realizar los profesores en su casa o en su escuela entre una sesión y otra, mismas que servirán para una evaluación continua a lo largo de un año o

más. La asistencia a las sesiones no es suficiente como criterio de evaluación, sino el trabajo realizado a lo largo del curso.

Por último, las evaluaciones continuas formales e informales tienen que reflejar el conocimiento de una bibliografía mínima que cubra los contenidos básicos. Hasta ahora, la bibliografía propuesta está en español, pero habrá que complementarla en cada caso con obras escritas y disponibles en la lengua indígena en cuestión.

4.4.3. Bibliografía básica para el curso

Se propone una bibliografía básica que naturalmente es tentativa y deberá complementarse de acuerdo a la situación concreta, sobre todo deberá aumentar en lo referente a la lengua indígena en cuestión. No todos los títulos se utilizarían en su totalidad; en algunos casos se harían lecturas de partes, capítulos, ensayos, artículos. La bibliografía sobre los temas a tratar está creciendo rápidamente y no solamente por el/la Internet. Habrá que actualizarla y adecuarla para cada caso.

Arjona I., Marina et al (eds.) (1995) *Actas del primer encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*. Zacatecas:Unam.

Avila, Raul (1990) *La lengua y los hablantes*, México: Trillas

Baker, Colin (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra

Cassany, Daniel et al. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao

Consejo de Europa (2005): *Marco de referencia europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas* en www.cvc.es

Da Silva Gomes C., Helena M. / Signoret D., Aline (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México:UNAM, Trillas

Ferreiro, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica,

Hamel, Rainer Enrique/Brumm, Maria et al (2004) “¿Qué le hacemos con la castilla?” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, México, pp.83-107

Ipiña M., Enrique (1997) “Condiciones y Perfil del docente de educación intercultural bilingüe” *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 99– 113

Lenkersdorf, Carlos (1996) *Los hombres verdaderos; voces y testimonios tojolabales*. México: UNAM/Siglo XXI

Littlewood, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge University Press

Lopez, Luis Enrique (1997) “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere.” *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 47 – 93

Mackey, William F. (1994) *La ecología de las sociedades plurilingües: un estado, una lengua*. Barcelona: Ogotaedro

Muñoz Cruz, Héctor (2003) “La diversidad en las reformas educativas interculturales.” *Revista electrónica de Investigación Educativa* 4. www: <http://redie.ens.uabc.mx>

Pérez Jiménez, Cesar (2003): “Formación de Docentes para la construcción de saberes sociales” *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp.37-54

Richards, Jack y Lockhart, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press

Sandoval Cruz, Fausto (2005) “Desde las entrañas del monstruo” en *Revista electrónica AELI -Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Indígenas-* v1.n1.1-12 www.aeli.unam.mx

SEP: (2002) *Metodología para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México*. Coordinación General de Educación intercultural bilingüe México, Ms.

Vargas, Maria.Eugenia. (1994) *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos*. México:Ciesas,

Walqui, Aida/ Galdames, Viviana (1998): *Manual de Enseñanza del Castellano como segunda Lengua*, Ms.

4.4.4. Uso de las lenguas

Como ya se ha expuesto más arriba, los contenidos se presentan, se trabajan en dos lenguas. El caso ideal de que el formador sea bilingüe constituye una meta a largo

plazo. Ampliar el uso, la reflexión y la producción en la lengua indígena requiere de uno o varios formadores nativo- hablantes que cuenten con el perfil necesario para impartir los distintos contenidos.

En nuestras experiencias concretas se ha puesto énfasis especial en el desarrollo de la competencia metalingüística, en el estudio de la fonología, morfología, sintaxis y semántica de la lengua purépecha, pero también en la gramática del español, donde los mismos profesores alumnos reconocen tener graves deficiencias. Se han mencionado más arriba posibles tareas, actividades de aprendizaje que tienen como objetivo la reflexión sobre la lengua. A la hora de analizar y describir la lengua indígena en sus niveles y componentes es importante señalar que no se trata de buscar en la lengua nativa todo lo que tiene el español, no se trata amoldar la lengua a la gramática de otra. Podemos no encontrar todas las formas que tiene una lengua en otra: no todas las lenguas indígenas tienen artículos o pronombres personales, ni todos los tiempos o modos verbales que el español posee. La lingüística comparativa, el análisis contrastivo ofrecen muchas herramientas a este respecto.

Obviamente la falta de gramáticas completas de las lenguas indígenas dificulta esta tarea a la vez que constituye un reto importante para la elaboración y producción de estos textos tan necesarios. Como bien lo señala Ormsby (2002:76) “ninguna lengua indígena mexicana tiene una descripción o una gramática o un diccionario escrito por un nativo hablante para otros hablantes nativos.” Los estudios parciales hechos por no – hablantes para no hablantes siempre están hechos en español o aun en otras lenguas. Disponer de estas obras en lenguas indígenas facilitará en un futuro enormemente la tarea de enseñar la lengua. Pero todavía falta mucho para que esto pueda darse. En purépecha, por ejemplo, existen varios vocabularios además de un diccionario del siglo dieciseis que podrían compararse y fundirse en una obra mayor, un diccionario actual,

resultado de un trabajo en equipo. Se espera que el aprendizaje cooperativo contribuya a realizar obras en conjunto. Los profesores deben participar en estas tareas que son parte importante del rescate, mantenimiento y la revitalización de una lengua. El estudio de los aspectos lingüísticos relevantes (fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos) de la lengua nativa y de la lengua mayoritaria desarrollará una competencia metalingüística, una conciencia lingüística. La reflexión sobre la propia lengua fomentará un uso creativo de la misma y con ello una expansión del léxico, que felizmente culminará en una amplia producción de textos en y sobre la lengua.

4.4.5. *El rol del maestro.*

En esta tarea de revalorizar una lengua minoritaria, el maestro desempeña un papel fundamental, igual el escritor, periodista o comunicador. De su enseñanza dependen las actitudes futuras hacia la propia lengua, el aprecio; de él o ella depende que se vea el bilingüismo como ventaja en muchos sentidos, no como lacra social. Reconocer en el bilingüismo aditivo la posibilidad de una mayor flexibilidad cognitiva y aprovecharla para la práctica docente es un reto para la educación bilingüe. La persona del maestro o la maestra es importante en el salón de clase no sólo como facilitador del conocimiento y de oportunidades de aprendizaje, sino como ejemplo. Mientras más y mejor lea y escriba un profesor en las dos lenguas, mientras más desarrollado esté su bilingüismo, mejor va a ser su enseñanza y mejor aprenderán los alumnos. Un buen maestro será un modelo a seguir.

Los profesores de lenguas indígenas frecuentemente ocupan un lugar importante en su comunidad; a veces forman parte de alguna autoridad local y muchos de ellos también son campesinos: siembran maíz con frijol y calabaza o tienen bosque. Algunos

son también escritores, intelectuales. Generalmente los maestros son personas reconocidas y no son los más pobres en su comunidad.

Entre más sabe el maestro de lengua sobre su objeto de enseñanza, más fácilmente podrá emplear metodologías varias que fomenten la participación, que motiven a los aprendientes. Un profesor seguro de sí ya no tendrá que ser autoritario, frontal, impositivo, injusto. Su autoridad es moral, ética y de conocimiento. Es el profesor el que crea en el alumno el gusto o disgusto por una materia, el que despierta curiosidad, las ganas de estudiar, el hábito de leer e investigar. A pesar de los adelantos tecnológicos educativos -que obviamente hay que aprovechar- la persona del maestro todavía tiene un papel a desempeñar, en todos los niveles educativos.

El maestro tiene que aprender a abandonar su rol de transmisor de conocimientos, de controlador y juez para convertirse en posibilitador de la construcción de significados. Tiene que mediar eficientemente en distintos contextos entre el educando y su aprendizaje. Requiere de herramientas para diseñar situaciones de aprendizaje, propiciar oportunidades de práctica y potenciar las capacidades y habilidades de los niños.

Los procesos formativos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos, como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos. Por lo tanto, la formación docente para la educación bilingüe intercultural tiene que ser un proceso de búsqueda, de investigación pedagógica y cultural. A partir de la biografía de aprendizaje propia y de las observaciones a sus pares, el maestro podrá discernir entre prácticas docentes diferentes. Al hacerse letrado en su propio idioma trasciende la tradición oral y al enseñar su lengua contribuye al entendimiento y la difusión de su cultura, a la conservación y creación de conocimientos.

Capítulo 5

Conclusiones y Perspectivas

A manera de resumen y conclusión se presenta el programa de formación propuesto de manera esquemática. Los tiempos indicados en la tabla siguiente deberán dividirse entre horas presenciales, en sesiones de grupo y trabajo individual, en casa. Además tienen que repartirse las horas entre una lengua y otra. La secuencia de los contenidos no es necesariamente la que puede parecer en la tabla, primero la teoría y después la práctica. Dependiendo de cada situación concreta pueden y deben combinarse materias teóricas y prácticas desde un principio.

Objetivos globales

- Formar profesores bilingües competentes: desarrollar las competencias del saber, saber hacer y saber ser.
- Desarrollar la competencia lingüística y metalingüística, la competencia comunicativa e intercultural.
- Capacitar en habilidades académicas, resolución de problemas y planeación lingüística.
- Actualizar en metodologías y técnicas adecuadas para el logro de los objetivos.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo

Contenido temático

Eje teórico 240 horas	Materia o Asignatura	Temas	Subtemas
80 horas	Introducción a la lingüística	La lengua como sistema	Conceptos básicos de lingüística y su aplicación al análisis del español y de la lengua indígena.
80 horas	Introducción a la Psicolingüística	La lengua como fenómeno psicológico	Conceptos básicos de psicolingüística: Percepción, memoria, comprensión, cognición Lengua y pensamiento Aprendizaje y adquisición- Estrategias de comunicación y estilos de aprendizaje Bilingüismo
80 horas	Sociolingüística	La lengua como hecho social, como medio de comunicación	Conceptos básicos de sociolingüística y pragmática: Lengua y habla, competencia y actuación Funciones de la lengua y actos verbales Bilingüismo y diglosia Lengua y cultura Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos

Eje práctico 260 horas	Materia o Asignatura	Temas	Subtemas
80 horas	Oralidad y Escritura	Las habilidades lingüísticas	Las micro- habilidades que implican leer y escribir, hablar y escuchar. Desarrollo y evaluación de las competencias lingüísticas.
80 horas	Métodos de Enseñanza- Aprendizaje	Historia, enfoques, metodologías	Técnicas didácticas y estrategias de aprendizaje. Tipología de ejercicios Material didáctico Aprendizaje autónomo. Tareas y proyectos Interculturalidad
100 horas	Observación planeación y práctica de clase	Actividades de aprendizaje: secuencias, procedimientos, formas de trabajo	Ambiente escolar, actitudes Formular objetivos Seleccionar contenidos Rol del profesor, participación de alumnos Evaluación y autocrítica

La educación intercultural bilingüe en México es aún una utopía. El proceso será todo lo lento que sea necesario. El mismo proceso de dotar una lengua de una escritura es largo y lento: pensemos en la historia de la lengua española, por ejemplo. Cambiar mentalidades, erradicar prejuicios no es de un día para el otro. El proceso de formación nunca acaba, va sucediendo en el salón de clase, sobre la marcha, ensayo, error.

Los resultados de un proceso realmente sólo pueden medirse a largo plazo. Espero que este trabajo contribuya a superar las deficiencias y a satisfacer, en alguna medida, las necesidades de formación docente que López define en los siguientes términos:

“Obviamente, se precisan educadores habilitados para ejercer la docencia bilingüe. De un lado, esto plantea la necesidad de una formación inicial diferente que incida en aspectos distintos y adicionales a los que se enfatizan en la formación de maestros monolingües, en tanto se trata de formar maestros que hablen ya más de un idioma.

De otro lado, esto nos coloca frente a la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y no únicamente con acciones de capacitación, como por lo general se había venido haciendo hasta hace pocos años. Al respecto, habrá también que considerar la conveniencia de concebir la formación inicial y la formación en servicio -capacitación- como fases o momentos de una formación que debe ser vista como permanente o continua. Esta necesidad cobra mayor preponderancia en un campo como el de la EIB, en el cual los maestros bilingües tendrán que irse adaptando en el trabajo a la situación sociolingüística particular en la que tengan que desempeñarse, claro está, a partir de y recurriendo a los principios, caracterizaciones y estrategias generales desarrolladas durante el período de formación inicial. Para ello será necesario hacer un análisis exhaustivo de la capacitación, del rol que cumple y que debería cumplir en la implantación de las innovaciones a nivel de aula, y determinar por qué no ha logrado incidir significativa y suficientemente sobre el desempeño profesional y social de los maestros. Es menester transformar sustancialmente la tradición y las prácticas en esta materia, que, si bien constituyen una inversión importante que hacer... todo programa de EIB, no brinda los retornos esperados ni logra tampoco modificar realmente la práctica pedagógica, por lo que, en muchos casos, las propuestas innovadoras no logran contrarrestar el peso de la tradición.

Vista la innegable importancia de contar con maestros especialmente formados para atender los requerimientos de una educación bilingüe intercultural, es igualmente importante contar con cuadros de formadores de formadores y esta es la necesidad más imperiosa de la EIB en todos los países latinoamericanos.” (1997:69)

A pesar de muchos problemas no resueltos la educación bilingüe intercultural esta avanzando. Por lo pronto, “la tarea de educar en un contexto de diversidad lingüística consiste en estimular, apoyar y fomentar el bilingüismo.” (Cummins, 2000) Los maestros se están preparando para esta tarea. Los profesores de San Isidro, Michoacán, han demostrado que se pueden enseñar las matemáticas en purépecha. ¡Con cuánta más razón se puede enseñar en lengua indígena sobre la naturaleza, el agua, el cielo y la tierra, el bosque y la milpa, los animales y las plantas, y aprender sobre la comunidad, la región, el estado, el país! Ya están a la vista los primeros resultados de la educación bilingüe intercultural que obviamente superan los de la escuela tradicional castellanizadora y esto debe ser el motor para impulsarla, mejorarla. Para que la educación bilingüe intercultural sea de calidad tiene que extenderse más allá de la escuela primaria.

Conforme se formen profesores de lenguas indígenas, se va ampliar también el público interesado en aprender esta lengua, un público de la sociedad mayoritaria o hablantes de otras lenguas. Las lenguas indígenas podrán enseñarse como segunda lengua o lengua “extranjera” contribuyendo así a un verdadero dialogo intercultural. Como se ha expuesto, la interculturalidad como enfoque metodológico, como propuesta educativa debe abarcar toda la sociedad.

Los profesores de purépecha, egresados de los tres cursos mencionados, han producido materiales didácticos para la enseñanza de su lengua, películas, han escrito y publicado novelas, cuentos y poesía. Otros han recopilado vocabularios, cuentos, leyendas y recetarios, en resumen, la producción de textos escritos en la lengua indígena va aumentando. Se han organizado simposios, coloquios y seminarios sobre la lengua, sobre la traducción, sobre la escritura y sobre la formación de profesores de

lenguas indígenas. Aunque falte por hacer un seguimiento más detallado de los egresados, algunos resultados están a la vista.

Los proyectos escolares que están en marcha en muchas regiones de México y de Latinoamérica dan cuenta de que el movimiento comienza en las escuelas, los cambios se gestionan desde abajo. El mantenimiento de las lenguas indígenas se da en las comunidades donde se usan; es una respuesta a la pregunta acerca de la “responsabilidad de la protección y el mantenimiento de las lenguas minoritarias: ¿individuos del grupo minoritario, las comunidades, forasteros o extranjeros o el estado? “(Baldauf & Kaplan 1997:212) De hecho los hablantes toman en sus manos la planeación lingüística que es más fácil con el respaldo de un marco legal, como son las leyes de derechos lingüísticos que han emitido muchos países en la última década. Aun así el trabajo a realizar es enorme. Kaplan y Baldauf dan muchos ejemplos, alrededor del mundo entero, de cómo la planeación lingüística es un proceso que no solo ocurre desde arriba, impuesto por políticas lingüísticas oficiales, sino va en la dirección opuesta. La planeación lingüística no es una actividad momentánea de algunos individuos, y requiere mucho más que una serie de disposiciones legales.

El campo para investigaciones de lingüística aplicada en el área es amplio. Una de las tareas primordiales es el diseño de material didáctico, estudios sobre la lengua, libros de texto y gramáticas pedagógicas elaborados por los mismos profesores bilingües y otros profesionales. De esta manera se tiene ingerencia directa en la planeación educativa, en la selección de contenidos, en la metodología de la enseñanza.

Otra tarea importante es la formación de recursos humanos. Entre más pronto mejoren las practicas de la educación bilingüe, habrá personas mejor preparadas para tomar la enseñanza de sus lenguas en sus manos. Los resultados de una EIB de calidad tendrán que llevar necesariamente a cambios profundos en los programas de formación

oficiales y a establecer programas de formación continua. A la larga, la formación docente llevará a la formación de investigadores, formadores, escritores, traductores y otros profesionales, todos expertos en lengua, perfectamente bilingües.

Las universidades públicas y otras instancias educativas deben asumir el compromiso de formar recursos humanos integrales, las escuelas normales rurales deben adecuar sus planes de estudio para una verdadera educación bilingüe intercultural. En Michoacán existe el muy controvertido proyecto de una Universidad Indígena Intercultural, que bien podría ser un espacio para impartir cursos como el que se propone en este trabajo. El proyecto es fuertemente criticado por los propios indios, a quienes no se ha tomado en cuenta para su creación. Berta Dimas (2006) de la comunidad de Santa Fe de la Laguna expresa esta crítica al exigir se hagan realidad las leyes al respecto:

La garantía para los habitantes rurales e indígenas del acceso a todos los niveles educativos y de salud, los cuales deben ser de la mayor calidad y sin discriminación. Estas acciones deben ser implementadas por estructuras autónomas con la participación de maestros, médicos, enfermeras y otros profesionistas indígenas bilingües;
Que se modifique de raíz la propuesta absurda de una universidad intercultural indígena que se pretende establecer, y se realice un proyecto integral de educación a todos los niveles, con inversiones específicas, y donde la autonomía indígena se fortalezca, recíprocamente, con la autonomía universitaria.

Lo ideal sería poder conjuntar la docencia de la lengua, la formación de profesores, de formadores e investigadores en diversos programas afines. Lo ideal sigue siendo una utopía.

BIBLIOGRAFÍA

- Ävila, Raúl (1990): *La lengua y los hablantes* México: Trillas
- Baker, Colin. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Catedra.
- Bausch, Karl.-Richard. et al (eds.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* Tübingen: Franke.
- Bialystok, Ellen./Hakuta, Kenji (1994): *In other Words*, New York: Basic Books
- Bonfil Batalla, Guillermo (1990), *México profundo, una civilización negada*. CNCA/ Grijalbo, México,
- Brambila R., Orencio.Francisco. (2003): *Análisis de la Metodología de Enseñanza del nahuatl como Lengua Meta en los siglos XIX y XX*. UNAM México,
- Brown, Douglas (1987): *Principles of Language, Learning and Teaching*. NJ: Englewood Cliffs
- Brumm, Maria (2000): “El Sótano de México” en: Carmen Curcó et al. (eds): *Contribuciones a la Lingüística aplicada en América Latina*. México: UNAM
- Brumm, Maria (1998) *Formación de Profesores de Lengua: Introducción al estudio de la lengua*. Informe Académico. UNAM
- Brumm, Maria (1997) “Curso de Formación de Profesores de Purépecha” en *Boletín Cele 22*, UNAM
- Brumm, Maria (1994) “Curso de Formación de Profesores de Purépecha” en *Boletín Cele 15*, UNAM
- Caballero, Juan Julian (1998) ponencia presentada en 1998 en la Tercera Conferencia Bianual de Estudios Oaxaqueños. Oaxaca
- Cantoni, Gina (Ed.) (1996) *Stabilizing Indigenous Languages*. Northern Arizona University
- Cassany, Daniel et al (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao
- Conseil de l’Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg :Didier

- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters
- Da Silva Gomes C., Helena. María. / Signoret D., Aline. (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. UNAM/Trillas
- De la Peña, Guillermo et al (1987). *Antropología social de la región purépecha*. Colegio de Michoacán.
- De Wolf, Paul(1991): *Curso básico del Tarasco hablado*. El Colegio de Michoacán
- De Wolf, Paul (1989): *Seis estudios lingüísticos sobre la lengua phorhé*. El Colegio de Michoacán,1991
- Dimas, Berta (2006) “Autonomía y gobernabilidad” en *La Jornada de Michoacán*, Michoacán, 18 y 19 Marzo.
- Donoso,R., Andrés (2004): “Comunicación, identidad y participación social en la educación intercultural bilingüe.” En *Revista Yachaykuna 5* , Quito: ICCI
- Ferreiro, Emilia.: (1992): *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: Cinvestav-IPN
- Ferreiro, Emilia (coord.) (1989): *Los hijos del analfabetismo*. Siglo XXI, México.
- Fishman, Joshua (1997): “What do you lose when you lose your language” en Cantoni, Gina (Ed.) (1996) *Stabilizing Indigenous Languages*. Northern Arizona University
- Francis, Norbert (1997a) : *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala. Parte I* Quito: Abya-Yala
- Francis, Norbert (1997b) : *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala. Parte II* Quito: Abya-Yala
- Gajo, Laurent: (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier
- Gonzalbo, Pilar. (coord.). (1996) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México-Madrid: Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a distancia
- Gumperz, John J. (ed.):(1993) *Language and social identity*, New York: Cambridge University Press,
- Greaves, Cecilia (1996): “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara, 1949 -1970” en Gonzalbo, P. (coord.). (1996)

- Hamel, Rainer Enrique et al (2004) “¿Qué hacemos con la castilla?” *Revista Mexicana de investigación educativa* 20
- Hamel, Rainer Enrique:(2003b) *Práctica pedagógica y desarrollo de un currículo intercultural bilingüe en escuela purépechas de Michoacán*. Ms.
- Hamel, Rainer Enrique. et al (2003a): *Comunidad indígena y educación bilingüe intercultural*. Proyecto UAM/UPN, Ms
- Hamel,Rainer.Enrique /Ibañez Caselli, Maria Amalia: (2000) “ La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región purépecha de México” en : *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística* . Universidad de Rosario. pp.44-63
- Hoffmann, Charlotte (1991): *An Introduction to bilingualism*. Singapore: Longman
- Ipiña, Enrique (1997): “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe” en: *Revista Iberoamericana de Educación, No. 13, Madrid: OEI. pp. 99-109*
- Kaplan, Robert y Baldauf, Richard (1997): *Language Planning. From Practice to Theory*. Sydney: Multilingual Matters
- Lenkersdorf, Carlos(1996). *Los hombres verdaderos; voces y testimonios tojolabales*. México:
UNAM/Siglo XXI
- Levaggi, Abelardo (2000): *Organizaciones Internacionales y Derechos de los Indígenas*. Morelia: UMSNH
- Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación , marzo
- Littlewood, W. 1998: *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge University Press
- Loncon, Elisa (2003): *Observaciones de clase en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán*. Ms.
- López, Luis Enrique (1997): “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere.” en: *Revista Iberoamericana de Educación, 13, Madrid: OEI. pp.47-99*
- López, Luis Enrique (1992) *Aprendizaje y Enseñanza del Castellano como L2*. Guatemala: SIMAC
- Mackey, William F.(1994) *La ecología de las sociedades plurilingües: un estado, una lengua*, Barcelona: Ogtaedro

- Manrique C., Leonardo (1990) : “Pasado y Presente de las Lenguas Indígenas de México” en: *Estudios de lingüística en España y México*. México: Unam/Colmex
- Martínez C., Isabel: *Los indígenas: Sobrevivencia y Acción*. Sin editorial, sin año
- Maturino Gilberti, Fray (1558/2004): *Arte de la lengua de Michuacan*. Col. de Michoacán
- Méndez, Gerardo et al. (2000): *La incompreensión de la lectura en español: la lecto-escritura de la lengua purépecha en el ámbito escolar*. Trabajo de la Escuela primaria indígena “Miguel Hidalgo”, San Isidro, Municipio. Los Reyes, Michoacán. Ms.
- Merrill, William. /Brumm, Maria (2003): *El diccionario alemán –tarahumara del Padre Matthäus Steffel*. Ms. (próxima publicación)
- Moya, Ruth (1997): “Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala”.en *Revista Iberoamericana de Educación 13, Madrid OEI*.
- Muñoz Cruz, Héctor: (2003) “La diversidad en las reformas educativas interculturales.” En *Revista electrónica de Investigación Educativa 4* en el www: <http://redie.ens.uabc.mx>
- Muñoz Cruz, Héctor (ed.) (1987) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa: Universidad Veracruzana
- Nava L. Fernando y Hernández D. Ma. Guadalupe (2000) : *Jánhaskapani* , Morelia, Uarhi-Faprop 2
- Ormsby,H. (2001) “It takes a lot of chutzpah to make a scoring key: The concepts of "native user" and "community-based criteria" in testing in indigenous languages." En: Pürschel, H. & Raatz, U. *Tests and Translation* . Bochum. pp. 69-78.
- Ormsby, Harold (1991): “El área de las lenguas indígenas para hablantes de otras lenguas” en *Boletín Cele*. UNAM
- Pérez Jiménez, Cesar (2003): “Formación de Docentes para la construcción de saberes sociales” *Revista Iberoamericana de Educación 33*, Madrid :OEI. pp.37-54
- Ramírez, Rafael (1976). *La escuela rural mexicana*. México: Sep-setentas 290
- Reyes, José. et al. (1991): *La educación indígena en Michoacán*. Morelia: IMC
- Reyner, Jon (Ed.) (1997): *Teaching Indigenous languages*. Northern Arizona University
- Richards, Jack y Lockhart, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press

- Rojas H., Ireneo. Gómez B., Lucas et al. (2001): *Uandakua Uenakua p'urhepecha jimbo*. Introducción al idioma p'urhepecha. UMSNH
- Rojas, H., Ireneo, Gómez B., Lucas et al. (1992): *Uandakua Michoakani Anapu*. UMSNH
- Ryan, Phyllis / Terborg, Roland (ed.) (2003) *Language, Issues of Inequality*. UNAM
- Sandoval Cruz, Fausto (2005): "Desde las entrañas del monstruo" en *Revista electrónica AELI -Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Indígenas-* v1.
www.aeli.unam.mx
- Scollon, Ron y Wong Scollon, Suzanne (1995): *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell
- SEP (1990a) *Fundamentos para la modernización de la educación indígena México*: DGEI
- SEP (1990b) *Programa para la modernización de la educación indígena*, Secretaría de Educación del Estado, Morelia
- SEP (1993): *Artículo 3 Constitucional y Ley General de Educación*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública
- SEP (2000): *La educación intercultural bilingüe: versión p'orépecha*
- *Cuaderno de trabajo: primero y segundo grados*
- *Cuaderno de trabajo: tercero y cuarto grados*, México: DGEI
- SEP: (2002a). *Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria* Coordinación General de Educación intercultural bilingüe México, D.F.
- SEP (2002): *Metodología para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México*. Ms. Coordinación General de Educación intercultural bilingüe México, D.F.
- Serrano, Javier (1998): "El papel del maestro en Educación Intercultural Bilingüe" en *Revista Iberoamericana de Educación* 17, Madrid : OEI. pp.91-103
- Serrano F., Sebastián (1994): "El papel del estado en la enseñanza de la lengua materna" en: Arjona I., Marina et al (eds.) (1995) *Actas del primer encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*. Zacatecas.
- Skutnabb-Kangas, Tove et al. (eds.) (1995) *Linguistic Human Rights*. New York: Mouton de Gruyter,
- Underhill, Adrian (1989): "Process in humanistic education" en *ELT- Journal*, oct.1989, Oxford University Press pp.250-260

- Walqui, Aida y Galdames, Viviana (1998) : *Manual de Enseñanza del Castellano como segunda Lengua*, Ms.
- Wandruska, Mario: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Piper 1979
- Wright C., David Charles (1998): “Los otomíes, la educación y los derechos lingüísticos.” Ponencia presentada en el *Segundo Coloquio de Otopames*. en <http://www.prodigyweb.net.mx/dcwright>
- Valiñas, Leopoldo (1987): “¿Hay alfabetos bilingües-biculturales? Santa Clos y lo bilingüe, dos mitos que nadie cree.” en Muñoz Cruz, Héctor (ed.) (1987) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa: Universidad Veracruzana
- Varese, Stefano.(1983): *Indígenas y educación en México*. Oaxaca: CEE/GEFE
- Vargas, Maria .Eugenia (1994): *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos*. México:Ciesas
- Vazquez L., Luis (1986): *Antropología política de la comunidad indígena en Michoacán*. México:SEP
- Velásquez P., Juan et al (1997): *Vocabulario Práctico Bilingüe P’urhépecha-Español*. Michoacán: INI/INEA