

## Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?

LAURA BENSASSON

El concepto de interculturalidad adquirió relieve inicialmente en los países europeos y en Estados Unidos, por la necesidad de integrar la población inmigrante, en constante aumento, a su territorio. Después se propagó a las naciones latinoamericanas, y por último fue introducida a nuestro país, en su modalidad educativa, por las exigencias establecidas en los documentos internacionales vinculantes suscritos por el gobierno mexicano, con respecto a los derechos colectivos de los que deberían gozar los pueblos indígenas.

De cualquier manera, la interculturalidad nos remite a la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no-dominantes. En nuestro país y en otros de América Latina, a estas culturas diferentes se les adjudica el nombre genérico y masificante de indígenas, lo cual muestra, de por sí, el desconocimiento y el disimulado desprecio de los que son objeto; de ahí que se antoje natural la generosa idea de una educación intercultural especialmente diseñada para ellos, a condición de que no afecte a la población mayoritaria.

Al presentar una propuesta pedagógica para la revitalización de la lengua náhuatl en el estado de Morelos y la elaboración de materiales didácticos para su aprendizaje como argumento de mi tesis doctoral, tuve que abordar necesariamente las políticas lingüísticas y me pregunté sobre la real posibilidad y capacidad de la modalidad intercultural bilingüe en favor de nuestras lenguas autóctonas; del náhuatl sobre todo.

Mi conclusión fue que, en vista de la privatización de los servicios educativos, la injerencia de instancias supra-nacionales en nuestros asuntos domésticos y la pérdida de nuestros mejores recursos económicos, el Estado mexicano no podría destinar los recursos necesarios para la educación destinada a la población indígena; más sobre todo, cabe dudar de otorgar a sus lenguas su real rango al que tienen derecho y su acceso a los medios masivos de expresión y comunicación.

La vigencia de políticas interculturales viables impone un replanteamiento de nuestra identidad nacional, que conllevaría cambios importantes en el terreno de lo social, y se manifestaría en múltiples aspectos, pues la inclusión de la población indígena marginada implica necesariamente la revaloración de sus lenguas, en tanto soporte de identidad y cultura.

En vista de la desnacionalización de nuestros recursos, de la penetración del modelo de vida norteamericano, de la despolitización de nuestras universidades y de la educación pública en general, considero necesario propiciar espacios de reflexión sobre nuestra realidad histórica y sobre nuestro presente, en cuanto sociedad pluriétnica y multilingüe; también en la población mayoritariamente mestiza, incluyendo el conocimiento y reconocimiento de las lenguas de los diferentes pueblos que nos conforman como nación.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

Al preguntarnos cuántas culturas existen en nuestro país y cuáles son los contenidos étnicos que la educación escolarizada debe transmitir, cabe preguntar ¿qué entendemos por cultura?

Para Eduardo Subirats, la cultura comprende todo lo que es aprendido mediante la comunicación entre los hombres y abarca tanto los lenguajes como las tradiciones, las costumbres y las instituciones. La palabra misma recuerda en su raíz semántica los dos momentos que la definen históricamente: el *cultivo* y

el *culto*, probablemente enlazados en sus inicios y en muchas culturas actuales. Es decir que la cultura está relacionada tanto con la intervención humana en la recreación de la naturaleza, como con lo sagrado. Pero entre aquella concepción de cultura y la cultura moderna de hoy media el tránsito de una ruptura histórica que coincide con la secularización científica de la imagen del mundo (Subirats, 1984).

“La racionalidad científica —afirma Subirats— introdujo entre la naturaleza y el ser humano una separación radical, y la realidad quedó subsumida a los principios lógico-matemáticos que epistemológicamente fundaban el proyecto moderno de dominación”. Esta nueva realidad cultural recibió el nombre de *civilización* para recordarnos su nexa con la ciudad, y se volvió finalmente sinónimo de civilización occidental (Subirats, *op. cit.*).

Pero para los pueblos colonizados, la civilización ha significado el empobrecimiento de las mayorías a expensas de una minoría, y la destrucción del poder de los pueblos indígenas sobre su tierra, trabajo, comunidades, lenguas y costumbres (Faraclas, 1998).

La cultura occidental ha querido destacar la noción de *universalidad* y apropiarse de ella, ante el abigarrado mapa de otras culturas arraigadas en el tiempo y en el espacio. Esta noción y su correlato, la *homogeneidad* cultural, implican la eliminación de las diferencias en aras de una unidad mayor, por encima de las lealtades regionales, étnicas o religiosas (Arizpe, 1988).

Considerada como un enorme logro social, la escuela aparece como un valor sociocultural absoluto e incuestionable y se le atribuyen efectos siempre benéficos. Sin embargo, al acercarnos a la situación educativa de los grupos étnicos, este lugar común es inmediatamente puesto en entredicho. “Los procesos educativos entre los grupos étnicos constituyen una situación límite donde los sistemas escolares que conocemos muestran con mayor claridad sus limitaciones. Es precisamente en espacios culturales extremos como éste donde las instituciones de educación formal de origen occidental son puestas a prueba en su pretendida universalidad” (López y Velasco, 1985).

Al concepto relativo de cultura como propiedad de Occidente se sustituye ahora la legitimización de la variabilidad y multiplicidad cultural y el respeto a la identidad étnica. El actual reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas y etnias es, sin duda, una conquista jurídico-pública de las constituciones americanas; pero los objetivos educativos establecidos por nuestras leyes y constituciones no serán posibles mientras no se integren las propias comunidades indígenas.

## ¿CULTURA O CULTURAS?

“La cultura es el sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad, así como interpreta y regula los hechos y los datos de comportamiento social [...] En tanto que creación de la mente humana, la cultura representa la realidad por medio de ideas y conceptos”. El conocimiento es objetivado en sistemas de clasificación y valoración que institucionalizan sus contenidos y establecen pautas operativas y eficaces en la regulación de la vida social (Buxó Rey, 1984, pp. 33-34).

En las sociedades “tecnoeconómicamente más avanzadas” —afirma Buxó— el formalismo abstracto ha pasado a ser la estructura ideológica dominante y se asocia con el estilo cognitivo que estas sociedades identifican como inteligencia superior. Pero el pensar de forma correcta no se identifica necesariamente con la lógica formal, pues una cosa es el estilo cognitivo que más se valora socialmente, y otra el más adecuado para las funciones socioculturales habituales (Buxó Rey, *op. cit.*).

El estudio de la relación entre los procesos cognitivos y culturales que dan estructura, organización y significado a la experiencia y al comportamiento humano —concluye Buxó— permite descubrir formas diferentes de pensar la realidad, abriendo la posibilidad a otras maneras de existir. “Por ello cabe concluir que las formas diversas de procesar la realidad corresponden al tipo de inteligencia que cada grupo social o cultural considera apropiado para resolver sus necesidades adaptativas e ideológicas” (*ibid.*, pp. 33-34).

La *diversidad* (étnica, lingüística, cultural) es un modo de ser de la sociedad humana; es, de hecho, la condición misma de su desarrollo. La *desigualdad*, en cambio, es producto de condiciones sociales específicas. Confundir estas dos nociones significa confundir la lucha en contra de la desigualdad y orientarla en contra de la diferencia.

La diversidad cultural no representa en sí un peligro para el Estado-Nación; el peligro consiste más bien en el trato discriminatorio o represivo de la sociedad dominante contra ciertos grupos o clases sociales. La *invasión cultural* que acompaña los procesos de colonización lleva a los invadidos a que vean su realidad con la óptica de los invasores, reconociendo la supuesta superioridad de éstos y convenciéndose de la inferioridad propia, pues no es posible someter a servidumbre a los hombres sin inferiorizarlos (Freire, 1987).

Los colonizadores —escribe Sine— buscaron la creación de “una pequeña élite culturalmente enajenada” que menospreciara lo que le era propio, a fin de perpetuar sus esquemas de dominación. En muchas naciones independientes emanadas de la colonización, las clases dirigentes responden a intereses extranjeros y defienden los modelos culturales, económicos y de consumo proporcionados e impuestos por los antiguos invasores (Sine, 1985).

De la misma manera, los medios masivos de comunicación se convierten en medios publicitarios que destruyen las costumbres de consumo de los países dominados y crean artificialmente necesidades que respondan a las exigencias del mercado mundial. Esta forma de vida —concluye Sine— cuesta muy cara a los países subdesarrollados, pues implica “el despilfarro de los presupuestos, el desvío de los fondos públicos, la especulación y la corrupción” (*op. cit.*).

El neoliberalismo reactiva este mecanismo, pues los gobiernos de los pueblos subdesarrollados se identifican con los intereses y con los valores de los países dominantes. La educación misma sufre los embates de la globalización, que impone a las comunidades locales las prácticas uniformizantes propias del neoliberalismo norteamericano, como si el conocimiento occidental fuera el único universalmente válido. Mas frente a las prácticas culturales y económicas globalizantes que tienden a la desnacionalización, “la cultura que se sueña universal” se revela tan sólo como una “efímera ilusión de homogeneidad cultural” (Arizpe, 1988).

### ¿QUÉ CULTURA TRANSMITE LA EDUCACIÓN?

El multiculturalismo es la característica de los países donde conviven culturas diversas, algunas de las cuales dominan frecuentemente a otras. Pierre Bourdieu define precisamente la educación como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, ejerciendo una “violencia simbólica” (es decir ideológica) sobre el educando, desde un rol de poder y generando una ruptura con las representaciones “espontáneas” (o, como en el caso de nuestros pueblos originarios, generadas por culturas diferentes). La instauración de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas constituye una forma de violencia social que consagra los privilegios a través del sistema educativo. La función ideológica de la educación consiste pues en transformar las diferencias sociales en diferencias de aptitudes (Ibarrola, 1985).

Con base en este planteamiento, podemos afirmar que una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante es inadecuada para los niños indígenas que, de entrada, son excluidos de ella. Pero señalar la desigualdad educativa no es suficiente; necesitamos una descripción de los procesos objetivos que continuamente excluyen a los niños de las clases sociales menos privilegiadas y que tienen que ver con la diversidad cultural. Tratando a todos los alumnos como iguales en derechos y deberes, sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, el sistema educativo es llevado a sancionar de facto las desigualdades culturales iniciales.

En México, país pluricultural y multilingüe desde los inicios de su historia y mucho antes de la conquista española, los gobiernos emanados de la Revolución, persuadidos de obrar con justicia social, se sirvieron de la escuela para “mexicanizar” a los indios; pero el evidente fracaso de la *castellanización directa* abrió el camino a la inclusión de la lengua materna en los programas educativos. La educación bilingüe, bajo el lema de: “adaptemos la escuela al indio y no el indio a la escuela”, se mantuvo vigente por veinte años, hasta que este modelo fue cuestionado por los mismos maestros indígenas e intelectuales afines, pasando a la educación bilingüe bicultural.

La resistencia cultural, que va del aislamiento social o geográfico hasta la aparente aceptación de formas no propias, se manifiesta entonces abiertamente a partir de 1979, cuando los propios indígenas empiezan a reivindicar el uso de sus lenguas y la inclusión de patrones e intereses propios en los contenidos de la educación pública que les era destinada (Nolasco, 1988).

La educación indígena —es decir aquella diseñada por el Estado mayoritario para facilitar la integración de la población indígena a la Nación— “ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace” (Medina Hernández, 1980, p. 41).

La educación pública es considerada un bien en sí misma, pero —denuncia Soberanes— en los informes oficiales se oculta que la educación en las comunidades indígenas está en completo abandono y la educación bilingüe bicultural sólo existe en los discursos: faltan planes y programas, faltan materiales didácticos apropiados, falta capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento o revitalización de la primera. Además, los contenidos son los mismos que

se imparten a nivel nacional y carecen de congruencia con las especificidades culturales de los usuarios (Julián Caballero, 2003, p. 104).

Julián Caballero critica la fragmentación del conocimiento en la escuela, en contraposición con la visión integral de la educación comunitaria. Por otra parte, los conocimientos que se adquieren en la familia, mediante el trabajo y que son “fuente de saberes, de responsabilidad y de estatus social” en la comunidad no son valorados, sino sustituidos en la escuela por otros, propios para contextos urbanos (*op. cit.*, p. 127).

A finales del siglo xx se propone la educación intercultural bilingüe (eib), que aboga por un cambio de las políticas educativas que tome en cuenta la diversidad étnica y lingüística y que se ajuste a la realidad multicultural de los países de América Latina. La educación intercultural bilingüe parte de la utopía de una relación de respeto mutuo y de reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental, por lo menos en la esfera de la cultura. Pero en la práctica, la atención educativa a grupos culturalmente diversos se ha movido poco del modelo indigenista inicial, que sólo se ha modernizado para cumplir con los requerimientos de las nuevas políticas de corte neoliberal. Ahora ya no existe el discurso homogeneizador de corte nacionalista, pero se trata de inculcar un modelo de vida distinto al que tienen indígenas y campesinos, fomentando otros hábitos, pautas de consumo y modelos de convivencia.

La planeación educativa y los programas de formación docente siguen determinados y controlados por el Estado nacional de una manera centralizada, y el resultado de esta hegemonía es “una educación burocratizada, de baja calidad, donde no se percibe un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y de ser de los indígenas del país. Las escuelas indígenas y sus necesidades están prácticamente en total abandono académico y administrativo” (Ornelas, 2002).

En vista del elevado índice total de analfabetismo del país (sin hablar del analfabetismo funcional, que no entra en las estadísticas) y del índice reducido de la población mayoritaria que ha concluido los estudios secundarios, ¿qué podemos esperar para la educación intercultural bilingüe, que sólo cubre los primeros dos años de primaria?

Por último, una propuesta única, un solo modelo para todas las regiones indias, tan heterogéneas y diversas, no podría ofrecer una solución adecuada para las necesidades de su educación. Habrá que recurrir a propuestas locales, adaptadas a la realidad etnolingüística y a las necesidades educativas de cada

caso, descentralizando la planificación e implementación de la educación indígena, con la participación real de todos los actores involucrados (Hamel, 2001, p. 162).

Como las anteriores propuestas educativas, la educación intercultural bilingüe persigue fines ajenos a los saberes y necesidades de los indígenas y se basa en contenidos descontextualizados e irrelevantes. La imposición del currículo único de educación básica, sin considerar la realidad multicultural del país, es la continuación de una política oculta asimilacionista, pues no es posible abarcar al conjunto de la población indígena en una sola categoría social homogénea, como quiere darse a entender con conceptos tales como biculturalismo, cultura indígena, y derivar de ellos técnicas pedagógicas y programas educativos.

En resumen, podría decirse que la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para “justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y lenguas indígenas a la llamada cultura nacional” (Muñoz Cruz, 2003, p. 8). “La escuela mexicana no ha logrado la homogeneidad deseada; pero sí ha conseguido que la gran mayoría de los estudiantes no sepa qué hacen, dónde viven y cómo hablan ocho millones de compatriotas a quienes se les llamó indios y ahora se les dice indígenas” (Arana de Swadesh, 1982).

#### ¿INTERCULTURALIDAD PARA QUIÉN?

El control de las instituciones de preservación y producción de conocimientos de una sociedad particular acrecienta la dominación ideológica de las clases en el poder, pues la realidad que las escuelas y otras instituciones culturales seleccionan, preservan y distribuyen no es más que una construcción social particular que sirve a los intereses de algunos individuos o grupos, pero no a todos: para que esa hegemonía sea efectiva, es necesario que la visión dominante del universo y de la realidad sea aceptada por las mayoría.

A través del sistema educativo —afirma Carlos Ornelas— el Estado intenta (o intentaba, durante los gobiernos priistas) fundar un consenso básico en la sociedad, una credibilidad política e ideológica que lo legitime, materializando ciertos elementos de su ideología en concesiones reales a grupos subordinados (reforma agraria, legislación laboral, educación pública y seguridad



social). “De cualquier manera —añade Ornelas— la represión es un medio siempre disponible cuando se rompe el consenso político o la oposición es lo suficientemente fuerte como para amenazar la estabilidad del régimen, pero no lo bastante como para cambiarlo”; y cuando esto sucede, la sociedad dominante y las instancias de poder pasan de la aculturación a la represión abierta (Ornelas, 2002, p. 40).

En efecto, un aspecto esencial y usualmente soslayado en los análisis más recientes de los fenómenos educativos es el de las condiciones de vida y de lucha del magisterio, terriblemente estratificado y sujeto no sólo a presiones económicas y a exigencias —más burocráticas que efectivas— de las autoridades de la SEP de formación profesional, sino a presiones políticas de sus propios dirigentes. Lo anterior ha llevado a las bases sindicalizadas, o al menos a las más identificadas con la población mayoritaria, a luchas constantes que han sido objeto de violentas represiones del Estado, coludido con sus mismas dirigencias.

El profesorado de educación básica —subraya Fuentes Molinar— no constituye un estrato homogéneo de asalariados, sino un conjunto altamente estratificado, con hondas diferencias salariales y de régimen laboral. Quienes se movilizan son los maestros de las zonas más pobres y explotadas del país. Con su represión, se liquida la posibilidad de que, desde su experiencia y su relación cotidiana con las masas populares, puedan expresar e impulsar su propia alternativa política de educación pública (Fuentes Molinar, 1989).

Esta escuela ambigua y ajena a la pedagogía natural indígena —prosigue Fuentes Molinar— afecta necesariamente la vida de las comunidades. Es necesario conocer con mayor precisión y rigor su relación con el mundo indígena para poder valorar la propuesta educativa del Estado y para que otros sectores puedan impulsar sus propias alternativas. En realidad, y a pesar de la concentración siempre mayor de los servicios educativos lucrativos en manos de particulares, presenciamos el desconocimiento de las propuestas educativas autogestivas y gratuitas que provienen de las comunidades indígenas mismas.

Para Bárbara Cifuentes, la vieja polémica sobre si la enseñanza debe impartirse en lengua nacional o si debe alfabetizarse primero en la lengua materna carece ahora de sentido, pues quedó al descubierto la cuestión fundamental, que es la de imponer la ideología de la clase dominante. No se trata pues solamente de una diferente cosmovisión, sino del encubrimiento de la explotación sustentado en las teorías etnicistas que pretenden que el problema real no es la

miseria, sino la diferencia cultural. La definición del problema indígena como un simple problema de marginalidad y diferenciación cultural ha impuesto ciertas características a su educación, sea en la lengua materna o en castellano, que mistifican la realidad de su opresión (Cifuentes, 1980).

La alfabetización —única etapa para la cual se han producido materiales bilingües— sólo consiste en una técnica de memorización de signos, no de concientización. Los materiales didácticos —señala Bárbara Cifuentes— muestran “un mundo cuyo orden natural es pródigo y bondadoso, y ante el cual hay que ser sumiso”; son estos contenidos los que cuentan en el proceso de domesticación, pues en el texto “no se habla de acaparradores, de explotación, de desempleo, de enganchadores ni de jornaleros”. En este contexto —añade Cifuentes— ¿es posible pensar en la eliminación de relaciones asimétricas a través de los programas educativos? ¿Cuál debería ser la metodología educativa para que los marginados adquieran conciencia de su estado? Si la función de la educación formal es la transmisión de las técnicas de producción, ¿cuáles conocimientos y cuáles habilidades deberá transmitir? Y si tomamos en cuenta la formación social, ¿en cuáles normas y en cuáles valores tendrá que basarse? (Cifuentes, *op. cit.*).

Ante la evidencia del rezago escolar acentuado y el malestar del magisterio, Bruno Baronnet (2009) analiza el desfase entre las demandas de la comunidad y la práctica docente e intenta una evaluación del impacto de las políticas y las prácticas educativas sobre la vida cotidiana de los pueblos originarios, a la luz de la percepción de ellos mismos sobre los cambios esperados o realizados. De ahí concluye que el bilingüismo de transición instaurado por el indigenismo nacional-revolucionario es incompatible con la interculturalidad. Una educación realmente multilingüe e intercultural —afirma Baronnet (2009)— sólo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por un poder totalitario.

#### IMPORTANCIA DE LAS LENGUAS PARA UNA INTERCULTURALIDAD VERDADERA

En el mundo mestizo —escribe Pellicer— las lenguas indígenas han permanecido hasta la fecha como un conocimiento exclusivo de lingüistas, antropólogos y etnólogos. Son desconocidas para el resto de los mexicanos hispanohablantes

que en esta ignorancia no las ubican como parte de nuestro acervo cultural” (Pellicer, 1997, p. 14).

La falta de apoyo curricular a las lenguas autóctonas no permite a los niños indígenas el mismo desenvolvimiento académico de los niños de la cultura dominante. Al ser impuesta a temprana edad, la castellanización vulnera los códigos lingüísticos de los niños indígenas y los conduce con frecuencia a un manejo inadecuado de ambas lenguas. Por otra parte, “la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violadora de la identidad indígena de los alumnos como la imposición directa de la lengua nacional y de sus patrones discursivos” (Hamel, 2001, p. 164).

La Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional. Por otra parte, una educación científica podía ser una buena intención a principios de la Independencia, pero con ello se descartan de entrada los conocimientos y las tradiciones locales (Bensasson, 2010).

Lo mismo podemos inferir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003, que afirma que:

el Estado reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales y adoptará y aplicará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana. Además destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales y de programas culturales en los que se promueva la literatura y tradiciones orales en lenguas indígenas. Las autoridades educativas federales y de las entidades garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural [...]. Asimismo, en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

No creo que necesitemos un análisis muy profundo para darnos cuenta que los loables propósitos que responden a los tratados internacionales firma-

dos por nuestros gobernantes no se están llevando a la práctica, poniendo en evidencia el doble discurso de las políticas educativas del Estado mexicano, que encubre tanto la real inexistencia de la educación bilingüe, como la desprotección a las lenguas originarias (Bensasson, *op. cit.*). Siendo así, ¿qué alternativas de transformación podemos esperar de la escuela pública?

A pesar del apoyo a la elaboración y publicación de materiales que contemplan las lenguas y los saberes de algunos grupos indígenas, es evidente que el problema de fondo se sigue soslayando en la educación intercultural bilingüe. La interculturalidad pretende establecer relaciones más equánimes y armónicas entre las diferentes culturas, pero México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental.

El planteamiento reduccionista de una educación intercultural limitada únicamente a la población indígena me parece ambiguo y aberrante, porque niega de entrada la necesaria horizontalidad y reciprocidad entre iguales que la interculturalidad supone.

El diálogo intercultural requiere necesariamente de que ambas partes estén interesadas en entenderse, pues comprender a otro es “despercudir nuestra propia cultura, tirar lastres y descubrir horizontes”. En México, en cambio, la población mayoritaria y dominante no conoce la historia antigua, anterior a la Conquista; menos aún las lenguas y las culturas actuales de diez millones de mexicanos.

Para lograr una consciencia nacional intercultural es necesario promover en la población mestiza hispano-hablante el conocimiento de alguna de las lenguas que se hablan en su territorio, tal y como lo proponen los Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Sakamch'en (Larráinzar). El derecho a ser educado en lengua materna está rebasado por la necesidad de aprender una segunda lengua del país o la región, tanto para la sociedad indígena, como para la mestiza.

Acercarse al estudio de cualquiera de nuestras lenguas es, para Dora Pellicer, “una llamada al respeto frente a la complejidad de su gramática, un desafío a la tarea de distinción y reproducción de su forma oral y una respuesta a la curiosidad por aprender, desde ella, concepciones no occidentales del mundo [...] Es finalmente, una invitación al asombro creativo, frente a sus recursos literarios” (Pellicer, 1997).

## UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

El náhuatl es la lengua nativa que predomina en Morelos. Su uso es cada vez más restringido, pero la pronunciación y las estructuras de este idioma permanecen más vigentes de lo que solemos imaginar, aún para los que ya no lo hablan. Evidentemente, su innecesaria extirpación no ha logrado el dominio del español que se esperaba.

Si bien la estigmatización y la prohibición de la práctica de las lenguas vernáculas han disminuido, su transmisión a las nuevas generaciones ha mermado, amenazando su supervivencia. El náhuatl se está perdiendo en las comunidades, y sus hablantes carecen de la formación y de las herramientas necesarias para divulgarla.

Estimulada por mi deseo de aprender el idioma, me propuse desarrollar un método didáctico inspirado —en parte— en los materiales implementados para la enseñanza de los idiomas europeos como segunda lengua, fomentando el autoaprendizaje mediante el uso de técnicas lúdicas y expresivas que dotaran tanto a los hablantes como a los amantes de esta lengua de un espacio de promoción y difusión.

Mi trabajo se llevó a cabo en tres comunidades del estado de Morelos e incluye dos investigaciones sobre el impacto del bilingüismo diglósico en el aprovechamiento escolar y en la personalidad del niño de extracción indígena, bajo la hipótesis de que la recuperación de la lengua iba a incidir favorablemente, tanto en el uso correcto del español, como en el rendimiento académico. A continuación proporciono algunos ejemplos de los materiales didácticos elaborados en los talleres de re-aprendizaje de la lengua náhuatl, realizados con niños de la escuela primaria.

Mi objetivo era el de apoyar a los hablantes en la reivindicación de sus derechos, sugiriendo estrategias de elaboración de materiales atractivos y bien fundamentados para la difusión de sus lenguas y sus culturas, que procuraran —además— recursos para los hablantes y para otras actividades de difusión, en la eventual generación de proyectos educativos autogestivos.

Me interesaba también la creación de mecanismos para el fortalecimiento de una cultura de la diversidad, indispensable para la educación intercultural que se pretende establecer actualmente también en México, estimulando el interés de la población mayoritaria no hablante (nacional e internacional) por las lenguas originarias del país: el náhuatl en este caso.

Elaboré así una antología con los materiales y las actividades del primer taller con los niños de la escuela primaria de Santa Catarina Zacatepec, municipio de Tepoztlán, que llamamos *Aacosamalotl* (arco iris). ¿Por qué *aacosamalotl*? “Porque al reunir todos los colores, el arco iris es símbolo de la diversidad en la unidad; y al anunciar el buen tiempo, es también símbolo de paz y de esperanza” (Bensasson, 2010).

En el segundo taller elaboramos una lotería con dibujos y frases aportados por los niños. Utilizamos este juego tradicional como material didáctico, retomando algunas imágenes tradicionales y sustituyendo otras para que fueran más acordes con los elementos significativos del entorno y la cultura de Santa Catarina.

El aprendizaje del náhuatl con la lotería de Santa Catarina se realiza en tres etapas: primero se aprenden los nombres de los objetos; después, las frases que los describen; y finalmente, los niños crean sus propias definiciones, que se irán recopilando para futuras ediciones. Es por esto que la lotería va acompañada de una lista de frases que definen los objetos y la explicación de las normas necesarias para comprenderlas, además de un diccionario y de un rompecabezas de palabras para reconstruirlas.

En Cuentepec iniciamos un taller para que los niños aprendieran la fabricación y el uso de las marionetas como una herramienta para dar a conocer la vida cotidiana de su pueblo, su historia y sus anhelos, más allá de los estrechos límites de la comunidad. Aprenderían también a inventar cuentos y escribir guiones en náhuatl y, al compartirlos con un público más amplio, acompañarían el uso de su lengua con el aplauso y no con la vergüenza.

Los guiones de sus creaciones dramáticas podrían publicarse en ediciones bilingües y entregarse al público asistente, para facilitar su comprensión y conservar la memoria de estos breves encuentros interculturales.

En resumen, los objetivos del taller eran, en primer lugar, el de formar un grupo de niños y adolescentes que aprendieran a utilizar títeres y marionetas como una herramienta de reflexión, expresión y difusión de su mundo en su propia lengua; y en segundo lugar, difundir la lengua y la cultura náhuatl en forma atractiva y creativa, mediante el registro y la representación de las leyendas, la cosmovisión y la realidad cotidiana de Cuentepec.

Al elaborar los materiales mencionados, me encontré con varias dificultades:

- ¿Hay que privilegiar los materiales escritos o los orales?

- ¿Qué escritura fonética utilizar para los escritos?
- ¿Qué hacer ante la fragmentación lingüística, que no sea seleccionar un dialecto como lengua franca o crear una lengua unificada artificial?
- ¿Qué variante debemos utilizar para establecer una normatividad basada en su uso real?
- ¿Cómo transmitir significados tan disímiles, cuando no existe una correspondencia conceptual entre una lengua y otra?
- Y finalmente, ¿cuál pedagogía implementar para difundir las lenguas —el náhuatl en nuestro caso— entre la población no hablante? Es decir ¿hay que recurrir a una metodología aplicada a una lengua materna (L1) o a una lengua extranjera (L2)?

En respuesta a tales cuestionamientos decidí echar mano tanto de la escritura fonética como de la comunicación oral, acompañando ambas con mensajes ideo-visivos y confiando, para la ortografía, en los conocimientos previos de los niños, alfabetizados en español.

En cuanto a la fragmentación lingüística, quise potenciar y dignificar todas las variantes, asegurando su desarrollo y supervivencia, en vez de recurrir a las dos alternativas tradicionales (variante seleccionada o estandarización arbitraria), a fin de establecer un modelo horizontal en el que las diversas modalidades del náhuatl del Estado interactuaran en un plano de igualdad. El modelo de las modalidades interactuantes es aplicable a cualquier tipo de materiales (escritos, visuales y auditivos) y convendría validarlo. A partir de ello se podría establecer una normatividad comparativa y no obligatoria para el náhuatl de Morelos.

Por otra parte, los modelos pedagógicos para el aprendizaje de las lenguas indígenas se basan —cuando bien va— en los enfoques de la lingüística descriptiva; pero, para establecer una pedagogía del habla, deben tomarse en cuenta también los factores psicolingüísticos y cognitivos. Más aún: el conocimiento y la transmisión de la cultura de la cual la lengua es portadora constituye, a mi parecer, un elemento imprescindible para su correcta comprensión semántica.

Finalmente, el uso de una lengua o su marginación dependen en gran parte de cuestiones socioculturales y políticas estrechamente ligadas a la dominación y al poder de algunos grupos a expensas de otros; si no se les toma en cuenta, cualquier propuesta pedagógica y de difusión de una lengua está destinada al fracaso.

## CONCLUSIONES

En el año 2000 —escribe Elsie Rockwell— las comisiones de transición del equipo del presidente Fox elaboraron las nuevas políticas relativas a la educación intercultural. Quienes redactaron el documento de transición estaban ciertamente enterados de los pronunciamientos internacionales y de los avances en educación indígena en otros países latinoamericanos, pero el documento de transición no habla de los pueblos indios como tales, ni de su derecho de autodeterminación; no define con claridad lo que se entiende por educación intercultural y en qué se distingue de la educación bicultural seguida hasta ahora; no explicita las prácticas y actitudes que obstaculizan su logro, como el desconocimiento y el desprecio hacia las lenguas y costumbres de los pueblos indígenas, la desigualdad económica y la falta de acceso al poder. Tampoco menciona ni valora las formas propias de educación y transmisión de la cultura como parte esencial de una política educativa intercultural, ni valida la participación local en la selección y la ratificación de los maestros, avalando el centralismo en la definición del currículo y de los materiales. Por último —concluye Rockwell— la comisión no plantea nada con respecto a la necesidad de equidad presupuestal y de reorganización administrativa y sindical del sector (Rockwell, 2003).

Lo anterior hace necesario revisar la relación entre el discurso intencional y la práctica educativa, y abrir el debate de un modelo educativo indígena en contraposición al modelo nacional, rebasando lo institucional mediante la participación comunitaria. Una verdadera transformación no puede venir desde arriba ni desde afuera; debe construirse desde abajo y adentro, y para ello es necesario apoyar la lucha por la autonomía de los pueblos indios.

Por otra parte, las políticas educativas son acordadas actualmente a nivel internacional y fomentan la participación de los particulares y de las organizaciones no gubernamentales, al margen de las instituciones educativas públicas tradicionales y de los intereses de los usuarios y de la nación.

Con la privatización del Estado y el uso de los recursos públicos para el beneficio privado de los más ricos —los bancos sobre todo— gran parte de la educación destinada a los pueblos indios y rurales es financiada ahora por el Banco Mundial, por la Organización de Estados Americanos y por instituciones que dan créditos especiales —como el Banco Interamericano de Desarrollo— contraviniendo el derecho básico a la educación que el Estado



debe garantizar mediante el presupuesto nacional. Pero además de la comercialización educativa, la homogeneización globalizadora tiene otras vías, como “la televisión, la obligada migración a los Estados Unidos para poder sobrevivir, la vigilancia del ejército, las economías del narcotráfico o el tráfico de armas y de seres humanos” (Rockwell, *op. cit.*).

Ante las crisis económicas recurrentes, la pérdida de valores de la cultura dominante y la búsqueda de nuevos patrones alejados de la vida industrial y civilizada, los estudios antropológicos han sido centrales en el cuestionamiento de la globalización de la vida moderna. De la misma manera y junto al debilitamiento, tanto de los Estados nacionales como del factor de clase como aglutinador político, asistimos al reforzamiento de las identidades locales.

La globalización ha engendrado también su antídoto: la tendencia a la reetnización, y la crisis económica y política que estamos enfrentando pone en tela de juicio el concepto tradicional de una identidad mestiza y nos impulsa a construir una identidad nacional pluriétnica y pluricultural.

Se impone pues un replanteamiento de nuestra identidad nacional que conllevaría cambios importantes en el terreno de lo social y se manifestaría en múltiples aspectos. Una de las dimensiones importantes de este replanteamiento es ciertamente el lenguaje, no sólo como un instrumento de definición y aprehensión simbólica del mundo en que vivimos, sino como un factor de cambio y un medio privilegiado de relación y comunicación entre humanos (Bensasson, 2010).

La inclusión de la población indígena marginada implica necesariamente la revaloración de sus lenguas, en cuanto soporte de identidad y cultura. Su importancia no reside en el número de hablantes, sino justamente en su acelerada extinción. La enseñanza de las lenguas indígenas en un mundo globalizado radica pues en la necesaria inserción de las identidades locales en la construcción de un proyecto histórico de modernidad, que supere las tradicionales formas de exclusión social.

En vista de la desnacionalización de nuestros recursos, de la penetración del modelo de vida norteamericano, consumista y violento, a través del bombardeo constante de los medios de comunicación masiva, de la despolitización de nuestras universidades y de la educación pública en general, la burla de la que han sido objeto los pueblos indígenas del país y la mayor parte de la sociedad civil que los apoya (desconocimiento de los Acuerdos de San Andrés), considero necesario propiciar espacios de reflexión sobre nuestra realidad histórica y de

retroalimentación con otros países que poseen, como nosotros, una identidad pluriétnica y multilingüe (Bensasson, *op. cit.*).

El cambio de actitud en la población no-indígena sólo puede darse mediante el respeto —y por lo tanto el conocimiento y reconocimiento— de los pueblos y sus lenguas para un enriquecimiento cultural recíproco. En el estado de Morelos, sin embargo, que cuenta con una pobre trayectoria en cuanto a la educación indígena básica y se enfrenta al deterioro de las lenguas originarias —el náhuatl esencialmente— no se han dado aún los pasos iniciales para la opción intercultural.

Ante el desinterés, la incapacidad o el franco hostigamiento de los gobiernos que nos rigen, la conservación y la difusión del náhuatl corresponde, ahora más que nunca, a sus hablantes, pero no podrán lograrlo solos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Arana de Swadesh, Evangelina (1982), “Programa de educación extraescolar en zonas indígenas”, en Arlene Scanlon y Juan Lezama Morfín, *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, México, SEP/Porrúa.
- Arizpe, Lourdes (1988), “Pluralidad cultural y proyecto nacional”, en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/Colmex/Universidad de las Naciones Unidas.
- Baronnet, Bruno (2009), “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”, tesis de doctorado en Sociología, México, El Colegio de México/Universidad Sorbona Nueva.
- Bensasson, Laura (2010), “El náhuatl en Morelos: propuesta para la elaboración de métodos y materiales audiovisuales”, tesis de doctorado en Antropología, Cuernavaca, CIDHEM.
- Buxó Rey, María de Jesús (1984), “La cultura en el ámbito de la cognición”, en Berenguer, Ángel *et al.*, *Sobre el concepto de cultura*, Barcelona, Mitre, pp. 31-60.
- Cifuentes, Bárbara (1980), “Comentarios sobre educación bilingüe y bicultural”, *Indigenismo y lingüística*, México, UNAM.
- Faraclas, Nicholas (1998), “El desafío de la educación indígena en el contexto del desarrollo, el poder y la identidad”, en Linda King (coord.), *Visiones y*

- reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas*, México, UNESCO/Plaza y Valdés.
- Freire, Paulo (1987), “La invasión cultural”, en Varela Barraza, Hilda (coord.), *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP.
- Fuentes Molinar, Olac (1989), *Educación y política en México*, 4ª ed., México, Nueva Imagen.
- Hamel, Enrique (2001), “Políticas del lenguaje y educación indígena en México”, en Bein, Roberto y Joachim Bora (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, Buenos Aires, UBA, pp. 143-170.
- Ibarrola, María de (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP.
- Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (2000), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco.
- Julián Caballero, Juan (2003), “La perspectiva de la educación en Oaxaca”, en Soberanes Bojórquez, Fernando (coord.), *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*, México, UPN, pp. 101-131.
- López, Gerardo y Sergio Velasco (1985), *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP.
- Medina Hernández, Andrés (1980), “La educación bilingüe y bicultural. Un comentario”, *Indigenismo y lingüística*, México, UNAM.
- Muñoz Cruz, Héctor (2003), *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*, México, UNESCO.
- Nolasco, Margarita (1988), “Los indios de México”, en Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.
- Ornelas, Carlos (2002) [1995], *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, 8ª reimp., México, CIDE/Nacional Financiera/FCE.
- Pellicer, Dora (1997), “Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía”, XX International Congress of the Latin American Studies Association, Guadalajara, México, abril.
- Rockwell, Elsie (2003), “¿Es posible transformar la escuela?”, en Fernando Soberanes (coord.), *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas*, México, UPN.
- Sine, Babakar (1985), “La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo”, en Ibarrola, María de (comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Conafe (Biblioteca Pedagógica de la SEP).

Subirats Rüggerberg, Eduardo (1984), “El concepto de cultura”, en Berenguer, Ángel, Leopoldo G., Ma. J. Buxó Rey, C. Martínez, C. Esteva, E. Subirats y M. Fernández, *Sobre el concepto de cultura*, Barcelona, Mitre.