

MIRADAS A LA INTERCULTURALIDAD

El caso de una escuela urbana con niños indígenas

REBECA BARRIGA-VILLANUEVA

Resumen:

Presento los avances de un trabajo etnográfico que realizo en una escuela de la Ciudad de México donde asiste una considerable población de niños indomexicanos. Ni los escolares ni los maestros viven conscientes de la diversidad circundante ni hay una atención explícita a los niños hablantes de lenguas indígenas, como postula el programa que los acoge. A partir de la cotidianeidad en el salón de clases y en la escuela, busqué dar respuesta a tres preguntas básicas: ¿Es realmente intercultural esta escuela? ¿Cuáles son las actitudes de sus actores hacia la multiculturalidad presente? ¿Cuáles son los problemas educativos –centrados en la lengua– más salientes? Los resultados me llevan a validar la tesis que subyace a la investigación: la interculturalidad en esta escuela es aún una utopía y las consecuencias sociales y educativas son graves.

Abstract:

I present the progress made on an ethnographic project I am carrying out at a school in Mexico City, which has a large population of indigenous students. Neither students nor teachers are aware of the diverse surroundings and no explicit attention is paid to children who speak indigenous languages, in spite of the postulates of the corresponding program. Based on the daily reality in the classroom and at the school, I attempt to respond to three basic questions: Is this school really intercultural? What are its actors' attitudes regarding the multiculturalism present at school? What are the most outstanding language-centered educational problems? The results lead me to validate the study's underlying thesis: that an intercultural school at this location is still a utopia and that the social and educational consequences are serious.

Palabras clave: educación intercultural, educación bilingüe, población indígena, lecto-escritura, México.

Keywords: intercultural education, bilingual education, indigenous population, literacy, Mexico.

Rebeca Barriga Villanueva es profesora-investigadora del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Camino al Ajusco núm. 20, colonia Tlalpan Santa Teresa, 10740, México, DF. CE: rbarriga@colmex.mx

A los niños de la escuela Pablo de la Llave,
de quienes he aprendido tanto

Preámbulo ¿Interculturalidad? ¿Desde qué mirada?

La política intercultural surge en México con gran fuerza en la década de los años noventa.¹ Se la menciona continuamente como la panacea de los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. A partir de la descripción de las experiencias que viví a lo largo de nueve meses –noviembre de 2005 a julio de 2006– de trabajo etnográfico en Pablo de la Llave, escuela vespertina de Culhuacán en la Ciudad de México, busco mostrar las incongruencias y paradojas que se suscitan en la operación de esta política y los problemas más acuciantes que surgen –especialmente en el ámbito de la enseñanza del español– en general, y de la lectura y la escritura, en particular. Esta escuela está inscrita en el proyecto *Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes* de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), enmarcado, precisamente, dentro del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*; el único signo visible de interculturalidad y bilingüismo que se da en ella es la presencia de niños de diferente etnias que se insertan, en forma desapercibida, en la vida escolar.

Sin soslayar la complejidad e importancia que entrañan en sí mismos los conceptos de interculturalidad y bilingüismo, no pretendo penetrar aquí en los intersticios teóricos que ambos suponen porque me apartarían de mi objetivo central. Me ciño a la definición que de ellos hace la política educativa mexicana actual y los describo y contrasto con la realidad observada en una escuela enmarcada dentro de sus lineamientos. Enuncio dos de ellos porque entrañan la esencia de lo que para mí debería ser:

Se entenderá por educación intercultural aquella que *reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias*, procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que *favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra*. (Lineamientos 5 y 6. Secretaría de Educación Pública, 2001:11-12. Cursivas de la autora).

Las preguntas que trato de responder en este trabajo fueron guiadas por la realidad cotidiana que viví en Pablo de la Llave durante nueve meses: ¿Es ésta realmente una escuela intercultural y bilingüe? ¿Cómo se vive la interculturalidad en ella? ¿Cuáles son las actitudes de los maestros y los niños hacia ella? ¿Los niños indígenas se saben y se viven como tales? ¿Se da el bilingüismo? ¿Cuáles son las dificultades más sobresalientes en su aprendizaje?

Pablo de la Llave y su entorno multicultural

La escuela está situada en el barrio de San José, en Culhuacán, uno de los dieciséis pueblos de Iztapalapa, delegación que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000) cuenta con el mayor número de población indígena migrante² en la Ciudad de México. Culhuacán es una zona muy interesante con respecto a sus orígenes prehispánicos. Ahí vivieron por mucho tiempo habitantes nahuas, una de las culturas indígenas más prestigiadas dentro del mosaico pluricultural mexicano. Actualmente, en algunos de estos barrios hay grandes asentamientos indígenas formados por migrantes³ de Oaxaca (mazatecos y mixtecos), de Puebla (nahuas y otomíes) y de Toluca (mazahuas), quienes llegan a la ciudad expulsados por la falta de oportunidades económicas y educativas. Sus hijos forman un núcleo nutrido de niños que sufren todos los “conflictos y transacciones interculturales densas: heterogeneidad multitemporal y complejos procesos de hibridización” (García Canclini, 2005:14).⁴ Según las cifras del INEGI (2000) del total de 39 mil 360 niños indígenas migrantes, 10 mil 953 viven en la delegación de Iztapalapa; de éstos 9 mil 154 tienen entre 0 y 4 años, en tanto que 791 se encuentran entre los 5 y 9 años y los mil ocho restantes están entre los 10 y 14 años. Estos datos resultan muy significativos, pues más allá de la conocida imprecisión de los censos, sobre todo los relacionados con los indomexicanos (Manrique, 1997), es un hecho que la cantidad de los niños es cada vez mayor, lo cual habla de la inminente proliferación de sus necesidades sociales, de salud y educativas.

Una escuela con triple estigma: vespertina, con niños indígenas y migrantes

Llegué a la escuela Pablo de la Llave a mediados de noviembre de 2005 a trabajar con los niños del turno vespertino; la directora del horario matu-

tino me había desalentado a trabajar en él, ya que, a decir de ella, en éste no asistían niños indígenas (me atrevo a poner en tela de juicio dicha aseveración, que con seguridad emana de un conocido prejuicio: si hay niños indígenas, la escuela tendrá una dudosa calidad; lo más seguro es que ella enmascaraba la realidad consciente o inconscientemente). Trabajaría entonces por las tardes, con la idea de los rasgos que *a priori* la caracterizaban: vespertina, donde por tradición en la Ciudad de México se concentran, en la mayoría de los casos, niños con toda clase de problemas personales y familiares y, por añadidura, con población indígena y migrante, triada de complejos componentes que inciden en las actitudes de los padres, de los niños mismos y de los maestros, principales actores en su escolarización, con dos posibles estrategias hacia ellos: la negación o la discriminación que acaban por confluír en una negativa invisibilidad.⁵

Físicamente la escuela Pablo de la Llave es un espacio amplio y agradable. Como en todas las primarias hay una profusa exhibición y uso de los símbolos patrios, la bandera y sus honores semanales con el canto del himno nacional son rutinas obligadas, pertenecer a la escolta es, como en todas nuestras escuelas, un honor; hay imágenes por aquí y allá de algún héroe nacional: Benito Juárez, José María Morelos, Hidalgo, todos ellos con grandes reminiscencias nacionalistas. A pesar de estar acogida en un Programa Intercultural Bilingüe, en toda la escuela no hay una sola alusión a la diversidad étnica y lingüística⁶ de México; un problema de doble arista: los niños mestizos no tienen referentes claros y explícitos sobre la pluriculturalidad de su país y el valor que ésta representa, y los indomexicanos no tienen oportunidad de reforzar su identidad y orgullo étnico. Esto produce un fenómeno *sui generis*: hay de facto interculturalidad –interacción armónica de diversas culturas en un mismo espacio– pero no se materializa.

Los actores y sus actitudes en torno a la interculturalidad

De inmediato noté que la directora, recientemente nombrada, no contaba con la simpatía de la mayoría de los maestros. Así que la comunicación no fluía del todo y sus disposiciones no eran bien acogidas. Esto, aunado a la amenaza del cierre de la escuela por el alarmante ausentismo⁷ del alumnado y por el bajo rendimiento escolar le daba al escenario un peculiar ambiente de tensión que envolvía tanto a los maestros como a los niños. Para el año escolar que estaba vigente a mi llegada, la escuela se había propuesto

como meta de su proyecto *Mejorar la escritura* con el lema: “lo importante no es sólo escribir, sino leer, entender y comprender lo que se escribe”. Desde muchos puntos de vista resulta muy significativo este lema pues alude a una de las barreras infranqueables que la mayoría de las escuelas de educación básica enfrentan: la comprensión lectora, que se constituye como la meta final del proceso de adquisición de la lengua escrita. Meta, por cierto fallida, ya que alcanzarla supone la imbricación de una serie de elementos de diversa índole y complejidad que van desde los aspectos cognoscitivos y lingüísticos que se dan en el niño, hasta los sociales, externos a él y en que los maestros son el factor medular.

Esta situación se agudiza en las poblaciones indomexicanas cuya cultura ha sido tradicionalmente ágrafa (en el sentido de que carecen de alfabeto fonético) y su familiaridad con las funciones de la lengua escrita –con sus dos caras, lectura y escritura– es muy escasa. En este caso, el encuentro de los niños indomexicanos con ella es por demás tortuoso: viven un proceso de bilingüismo asimétrico y de transición permanente hacia el español (Barriga Villanueva, 2007), que incide directamente en su aprendizaje; sus padres por lo general son analfabetas y tienen altas expectativas en la alfabetización, y sus maestros son desconocedores de los efectos de homogeneizar la enseñanza:

[...] los maestros desarrollan típicamente actividades únicas para todo el grupo, lo cual resulta en que haya niños que no participan en la actividad. No hay diferencia en las prácticas docentes para atender a niños en particular [...]. Esto refleja una ausencia en los programas de actualización y también en el currículo: la de una comprensión del proceso de adquisición de lectura como un proceso evolutivo y gradual, con indicaciones precisas del tipo de competencias que los niños deberían dominar en distintas etapas de ese continuo (Reimers 2006: 273).⁸

La directora y los maestros en el ámbito de las contradicciones

Ante la petición oficial de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de que se me permitiera trabajar en la escuela, la directora fue lo más atenta posible conmigo; pese a su escepticismo acerca de la presencia de niños indígenas que todavía hablaran algún “dialecto”, con toda la carga peyorativa que este término alberga,⁹ trató de apoyarme con información importante, que me dio la certidumbre de que, aunque fuera en el papel, ahí sí había niños indígenas. Para mi sorpresa, de acuerdo con un

reporte escolar que me proporcionó, 29.8% de los niños de la escuela era indígena y pertenecía a uno de los siguientes grupos: mixe, mazateco zapoteco, otomí, náhuatl, yaqui y totonaco (muy probablemente hubiera otros que no quedaron consignados en el reporte).¹⁰

Así las cosas, en ese momento, en la escuela había niños que hablaban siete lenguas originarias que portan su propia visión del mundo, pertenecientes a cuatro distintas familias lingüísticas cuya estructura es muy lejana a la del español (piénsese por un momento el grado de dificultad que representa para un maestro interactuar con niños cuya lenguas maternas son diferentes al español). La directora no parecía asumir esta evidente diversidad, ni tampoco parecía ser conocedora o estar interesada en la interculturalidad, el bilingüismo o las lenguas indígenas. Tal vez, su genuina preocupación por la amenaza de clausura que se cernía sobre el turno vespertino le impedía ver la realidad. No obstante, un día me confesó que inscribió a la escuela en el Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes para salvarla de su inminente cierre. Otra situación por demás paradójica: hay apoyo gubernamental para los indígenas pero la planeación es tan frágil que todo se queda en un nivel de superficialidad apabullante.

Antes de iniciar mi trabajo etnográfico, la directora propició una reunión con todos los maestros de la escuela para que les explicara el motivo de mi investigación. En ese encuentro les expuse mi interés por observar directamente en las aulas los problemas que enfrentaban los niños en general con la clase de español, con un especial énfasis en la actuación de los niños indígenas cuyas lenguas maternas eran diferentes.

La reacción fue inmediata en uno de los maestros que tomó el liderazgo con una abierta hostilidad y claras contradicciones en sus argumentos.¹¹ Él rechazaba mi intervención ya que, además de no haber niños indígenas en la escuela, los que sí había se inhibían ante la presencia de extraños y se perdía todo el trabajo ganado con ellos. Los demás maestros manifestaron su imposibilidad de colaborar conmigo por dos razones: la carga de trabajo, sus reportes, los continuos cursos de actualización que debían tomar y el dominio de los nuevos retos tecnológicos educativos. Pero la más fuerte era la segunda, que surgía de su certeza de que la presencia de los niños indígenas en la escuela era casi nula; algunos afirmaban sin el menor empacho: “no aquí, no hay niños indígenas, si acaso sus abuelos son los que hablan dialecto”.

Esta afirmación me llamó mucho la atención pues la directora, en una de nuestras entrevistas anteriores a la reunión con los maestros, me había regalado un pequeño periódico *Noti-Pablo* con fecha de diciembre de 2004 (casi un año anterior a mi visita), donde había dos pequeños artículos firmados por un niño mazahua y otro por dos niñas mazatecas. ¿Por qué entonces la negación de la presencia de niños indígenas en la escuela? Esta negación se hacía extensiva a otros maestros de escuelas aledañas que asistían a Pablo de la Llave a reuniones de trabajo. Cuando había oportunidad y conversábamos, yo inducía siempre el tema de la población indígena en las escuelas de la zona, y la reacción no se hacía esperar: “No, maestra, no, en nuestras escuelas no tenemos niños indígenas”. “Ya hay muy pocos, maestra”. “Casi no tenemos”. “Ya hasta se olvidaron de sus dialectos”. “Son de pueblo pero yo no hablan dialecto”.

Chonita, la portera e importante personaje en el mosaico de actores por su interacción cotidiana con todos los niños y los padres de familia, en una ocasión, al verme grabar a varios niños indígenas en el recreo, se acercó preguntándome con sigilo y una gran curiosidad por qué quería yo saber de sus “dialectos” y por qué quería que los hablaran. El cariz del diálogo le dio confianza para contarme en tono confidencial que sus abuelos y sus papás hablaban náhuatl y que ella también lo había hablado mucho tiempo pero que se le había olvidado porque “mi esposo no quería que hablara así con mis niños, se enojaba rete mucho si yo hablaba mi idioma”.

USAER, ¿un apoyo a la interculturalidad?

La Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue específicamente creada por la Secretaría de Educación Pública en todas las escuelas primarias públicas como un espacio de apoyo para los maestros de grupo, quienes al detectar en algunos de sus alumnos problemas de aprendizaje (en la realidad algunos son mucho más que de aprendizaje; van desde problemas de conducta, pasando por afecciones neurológicas hasta los de adicción) pueden enviarlos para que reciban una ayuda adicional que refuerce sus necesidades. Así las cosas, USAER podría ser un espacio ideal para enfrentar la interculturalidad y más aún el bilingüismo de manera asertiva. En el caso de Pablo de la Llave, casi por rutina, los niños indomexicanos, sobre todo los más pequeños, son enviados a USAER. El inicio de la lengua escrita en primero y segundo grados es un escollo inmenso para ellos. Más allá de la sensibilidad y evidente conoci-

miento de la maestra para tratar estos problemas, no podía o no quería ver que la raíz del problema emanaba de la interferencia entre las dos lenguas que manejaban los niños. Como la mayoría de sus compañeros, ella negaba la existencia de niños indígenas en la escuela, y de reconocerla –como en la realidad sucedía–, tampoco tenía las armas suficientes para atacar el problema: el total desconocimiento de las variadas lenguas que hablaban se lo impedía. Con todo, el avance que los niños mostraron al final del curso fue evidente, como evidente era su capacidad de adaptarse a situaciones diversas y de generar estrategias alternativas para apresar el conocimiento.

Carolina¹² la maestra disidente

De los catorce maestros que asistieron a la reunión que he mencionado, sólo una: Carolina, de segundo año, aceptó trabajar conmigo porque “sus alumnos tenían muchos problemas con la lectura y en su salón sí había niños de los que yo quería”, “luego se ve que sí son, porque son muy ‘prietitos’, y tienen muchos problemas para entender porque hablan dialecto”, “sí, son los que van a los pueblos a cada rato”. Esta tendencia a reconocer al niño indígena por sus rasgos físicos no es privativa de Carolina, hay una generalizada inclinación discriminatoria entre la mayoría de los mexicanos de partir de estereotipos físicos para conformar *a priori* la idea de lo “indígena”. Para Carolina, como para otros maestros, un rasgo distintivo para ser indígena era tener un color moreno muy acentuado, ser de pueblo, ir a menudo a él y por añadidura ser deficiente en la escuela.

Carolina me acogió en su salón de clase, donde se concentró la mayor parte de mi experiencia, que pudo enriquecerse al paso de los meses. En efecto, gocé de una gran libertad para convivir con los niños de toda la escuela en los recreos, y de observar así muchas de sus actividades. Gracias a esta situación tuve una visión global del funcionamiento de la escuela y de la población infantil que a ella asiste.

Desde el mes de noviembre de 2005 hasta inicios de julio de 2006, asistí con regularidad todos los jueves, Carolina y yo acordamos que ella me asignaría algunos temas de español y que podía permanecer en el salón observando cuando ella diera sus clases. Esto me dio un espléndido espacio de observación e interacción con los niños, dieciocho en total. Carolina ya tenía identificados a los indígenas de su salón, los cuales Rafael y David¹³ son de Oaxaca, hablantes de dos variantes diferentes de

mazateco, inteligibles entre sí; y Pamela, un caso por demás curioso e intrigante, ya que no respondía al estereotipo: su tez y ojos son claros pero su mamá puso abiertamente en la ficha de inscripción que ella y su hermano eran nahuas. Tanto Carolina como la maestra de USAER dudaban de que lo fueran, duda que compartí siempre, pero cuya explicación podría emanar de una estrategia semejante a la de la directora: si los niños se inscribían como indígenas probablemente tendría cierta protección. Otra sorprendente paradoja en el contexto. Había otro caso, el de Leonardo, que según Carolina, también era indígena, “no más de verlo se sabe” pero no había podido descubrir nunca su procedencia. Con el tiempo, siempre que intenté conversar con él sobre sus papás y su lengua se comportaba muy evasivo, “¡no! cómo cree que yo hablo eso, yo ni le entiendo”, me contestó un día cuando le pregunté si sabía hablar mazateco como Rafael y David.

Mestizos o indígenas: niños al fin

Los niños de segundo año, en su mayoría, eran inquietos y llenos de vida. No encontré ninguna distinción significativa entre el comportamiento de los indígenas y el de los mestizos. Lo único sobresaliente en Rafael y David era su tendencia a acostarse continuamente en el pupitre y salir de pronto del salón de clases sin pedir permiso previo. En este aspecto, se regían por reglas de cortesía diferentes a las del mundo occidental y les costaba mucho esfuerzo permanecer estáticos por mucho tiempo. Pamela por su parte, era lo suficientemente tímida y callada como para no llamar la atención. La actitud de los niños mestizos hacia sus compañeros indígenas era muy natural; podría afirmar que no había prejuicio ni discriminación visible, posiblemente ni siquiera conciencia de que había diferencias entre ellos. El único atisbo se daba alrededor de su “hablar diferente”. En los recreos conviví con varios de los niños mayores que, conociendo mi interés por sus lenguas, me buscaban y, contraria a la actitud de Leonardo, sin más preámbulo, se presentaban como mazatecos, mixtecos, o nahuas.

Es importante subrayar que Rafael y David se asumieron muy pronto como mazatecos. Una vez desentrañado el misterio delante del grupo de su procedencia y de su “habla chistosa”, luego de una dinámica que realicé con ellos sobre “las lenguas que se hablan en México”, no mostraron tener mayor conflicto en hablar de su lengua y enseñarnos algunas palabras, incluso de discutir entre ambos por alguna palabra que era diferente en las

variantes que hablan. El día que llevé un libro de texto gratuito en mazateco para mostrarlo al grupo las caras de orgullo de Rafael y David no podían ser más elocuentes. Era la prueba fehaciente frente a sus compañeros de que su lengua existía, se escribía y valía como el español.

Pamela, en cambio, no parecía tener conciencia de hablar otra lengua, más bien se escondía tras una evasiva sonrisa cuando le preguntaba directamente si sabía hablar náhuatl. Nunca logré saber si realmente tenía ascendencia indígena o si más bien tenía un problema de otra naturaleza.

Los niños no se vivían ni indígenas ni no indígenas, no importaba que el padre o la madre fueran monolingües o analfabetas, ellos usaban estrategias de todo tipo para interactuar con su mundo circundante y sobrevivir en él. Eventualmente mostraban la ambigua realidad de sus padres: “a mi hermanito ya no le hablamos mazateco porque mi papá no quiere”, me dijo David, cuya madre es monolingüe de mazateco. “Mejor hablamos en español porque nos entienden todos”, me comentaba en un recreo Hilario, un niño mixteco. Sin saberlo, los niños mismos entorpecen o propician la posible interculturalidad que la escuela, por su naturaleza, debería de motivar.

Los padres y sus expectativas

El panorama de la escolaridad y grado de alfabetización de los padres de los niños de Pablo de la Llave es desolador. En el reporte que me dio la directora se aprecia que sólo 55% de ambos padres saben leer y escribir, otro 23% corresponde sólo a los padres que saben leer, y escribir, un 10% es de sólo las madres alfabetizadas y el 12% restante es de padres y madres que no saben leer y escribir. El reporte no da cuenta de cuántos de estos padres son indígenas pero puede deducirse que habrá un buen número de ellos analfabetas, de acuerdo con lo que informan sus hijos. Con esta situación resulta muy claro entender el porqué del 77% de los niños no cumplen con sus tareas debido a que en sus casas no hay ningún apoyo para hacerlas.

La interacción con los padres de familia fue muy limitada. Los que llegaban, lo hacían apresuradamente a la hora de la entrada a dejar a sus hijos y volvían a recogerlos de la misma manera; otros no podían ir a dejarlos porque estaban trabajando. Sin embargo, tuve ocasión de conversar en dos ocasiones con el papá de Rafael y con su tía, y de conocer a la mamá de David. Con el primero, panadero de oficio, como la mayoría de

los mazatecos del barrio, pude sostener un diálogo muy interesante en el que me compartió su preocupación porque Rafael y su hermanos supieran hablar muy bien español; él quería que aprendieran a escribir y leer mejor que él, que sólo había llegado a segundo de primaria, o que su esposa, que no había ido a la escuela y apenas sabía unas cuantas palabras en español. La tía de Rafael me relató cómo, desde muy chica, empezó a olvidarse del mazateco porque el maestro de su escuela en Oaxaca le pegaba con la vara si lo hablaba, dolorosa historia que ésta documentada en un sin fin de trabajos antropológicos y lingüísticos sobre muy distintas etnias, atrapadas por las inconsistencias de las políticas lingüísticas y el discurso casi redentor del español. La frase recogida por Isabel y Ricardo Pozas, precisamente en una zona mazateca, habla por sí sola “déjenos que nosotros enseñemos a nuestros hijos el mazateco y ustedes enséñenles lo que saben, la castilla” (1980:155). Esta situación favorece ampliamente la no interculturalidad y alienta su desinterés, porque de lo contrario añadiría un problema más al panorama, ya que los padres están convencidos de los beneficios que trae consigo aprender español y olvidarse de ser indios.

Con la mamá de David, visiblemente monolingüe de mazateco, me fue imposible hablar pues, pese al mutuo esfuerzo, la barrera del idioma nos impidió la comunicación, que se suplió con sonrisas y gestos de mutua simpatía. La señora tenía fama entre las maestras de ser “muy gritona” y no darse a entender cuando iba a firmar las calificaciones. Siendo el mazateco una lengua tonal con habla silbada, los supuestos gritos bien pudieron haber sido formas naturales de su habla “los tonos de las palabras y sus acentos así como el ritmo de la oración en el habla normal, se reproducen en forma silbada [...] el tono puede ser más alto o bajo dependiendo de la distancia, pero si un interlocutor se aparta de este tono preestablecido, puede haber malos entendidos” (Suárez, 1995:97-98).

La clase de español

En mi trabajo etnográfico, uno de los objetivos principales era observar la clase de español y el uso que los niños hacían de él, sobre todo los indígenas, que como bilingües lo tenían como segunda lengua. Carolina dedicó los días que yo asistía a la enseñanza del español. Partí de la idea de que la realidad se construye a través de la primera lengua que el niño aprende y que sus rasgos estructurales más salientes quedan impresos en la cognición apareciendo, de una u otra forma, en una segunda lengua que aprenda.

Relataré aquí sólo aquellos hechos sobresalientes en las clases, relacionados con la interacción entre lenguas y culturas.

Destellos de interculturalidad. La entrevista

Los dieciocho niños del segundo grado con los que trabajé fluctuaban entre los seis y los ocho años. A decir de Carolina, a excepción de dos niñas sobresalientes, los demás habían pasado del primer grado al segundo con grandes deficiencias en la lengua escrita y aún no dominaban bien los aspectos más mecánicos de la escritura. El español oral de todos era fluido, incluso Rafael, David y la callada Pamela se comunicaban con éxito entre sí y con los maestros. Lo único relevante era la tendencia en los dos niños a elevar mucho el tono de voz en sus intervenciones (¿reminiscencia del mazateco, lengua tonal?) pero, en general, seguían adecuadamente las instrucciones de la maestra y mostraban comprenderlas sin dificultad aparente. Presencí y realicé varios ejercicios orales que Carolina seleccionaba de los libros de texto de español. La lección de “La entrevista”, sus partes y su objetivo me ofreció la oportunidad de poner a prueba varios aspectos importantes de mi investigación. Organizamos muy bien la entrevista por equipos: el saludo al maestro entrevistado, una pequeña explicación sobre la naturaleza de la información que esperábamos obtener, y las preguntas concretas que haríamos.

Previa a la entrevista con los maestros de la escuela, hicimos una amplia práctica en el salón de clase, donde los entrevistados eran los mismos niños. El tema seleccionado: *Las lenguas que se hablan en México*. Me sorprendió el equilibrio entre el entusiasmo y la ignorancia que había al respecto, los niños parecían desconocer que en México se hablan muchas lenguas diferentes al español. De hecho, el concepto de “lengua” no les era muy familiar, se manejaban mejor con el de “idioma”.

Poco a poco iba saliendo un conocimiento muy sintomático por su relación con el prestigio y valor de las lenguas: “en México se habla inglés”, “mi prima está aprendiendo francés”, “yo le hablo también inglés” de pronto alguien dijo “Rafael habla otro idioma” “también David”, ¿cuál?, pregunté, “no le dicen porque les da vergüenza,” “hablan chistoso” contestó. Aproveché la ocasión para adentrarme en el tema y hacer que el orgullo mazateco de Rafael y David brotara, diciéndonos varias palabras o que Rosita, una niña mestiza, recordara que su mamá era de Michoacán y que le había dicho que ahí se hablaba un idioma muy bonito pero que

no se acordaba cómo se llamaba (cuando le mencioné el purépecha, asintió con una gran sonrisa) Hablamos de las muchas lenguas que hay en México y de su valor.

Como esponjas los niños absorbían la información y se alegraban de oír a David y a Rafael decir palabras en mazateco y de discutir entre ellos la supremacía de sus variantes. Pamela sólo compartía el entusiasmo del grupo a quien seguía y copiaba en sus respuestas, pero nunca se animó a decir nada en náhuatl, ni siquiera a dar muestras de que sabía que lo hablaba. Los niños se organizaron y salieron a la hora del recreo con sus preguntas bien aprendidas.

El resultado fue excelente pues, para mi sorpresa, reportaron que un profesor (el líder que negaba que había niños indígenas en la escuela) era de Chihuahua y que ahí se hablaba rarámuri (palabra que el mismo profesor escribió), y que otra maestra era de un lugar donde se hablaba náhuatl; en la algarabía de respuestas de pronto se hizo conciencia de que en la escuela había muchos niños que hablaban otras lenguas como el mazateco y náhuatl así como mixteco. La única parte tortuosa fue la natural dificultad que los niños tuvieron para escribir las respuestas de su encuesta. Algunos usaron con gran pericia el recurso de la memoria para traerme el resultado; mientras que otros pidieron a los maestros que las escribieran. Fue muy significativo percibir esta situación de “incomodidad” con la lengua escrita pues explica la especial preferencia de los niños y de los maestros por la práctica oral. En los niños indígenas esta incomodidad parece agudizarse porque la oralidad es la forma ancestral de comunicación entre sus etnias.

“La entrevista”, contenido del libro de texto gratuito de segundo año, logró en dos tardes crear un ambiente propicio para vivir la interculturalidad.

La lengua escrita

La soledad con que todos los niños de Pablo de la Llave transitan por la lengua escrita es grande. Es un hecho que hay un alto grado de analfabetismo registrado en los padres; a esto se suma la incapacidad de la mayoría de los maestros por comprender a fondo los procesos cognoscitivos y lingüísticos que le subyacen. Esta soledad se agrava en los niños indígenas debido a que tanto sus abuelos como sus padres son analfabetas en su lengua materna y en español, segunda lengua, de la que son hablantes bilingües con una competencia muy endeble.

Los problemas más acuciantes que observé en la clase de español están estrechamente relacionados con el arranque de lengua escrita y se agudizan en los niños cuya lengua materna no es el español. Es un hecho que la primera lengua es crucial en la adquisición del lenguaje puesto que en ella se organiza el pensamiento, se da estructura a la realidad circundante y se adquieren y fijan los patrones fonológicos del sistema lingüístico que la contiene. Es lógico que en los primeros contactos con el español, como segunda lengua, muchos de los procesos y mecanismos de la lengua materna interfieran y hagan más difícil la comprensión de éste. En efecto, como veremos, el área de mayor dificultad para los tres niños indígenas que observé de manera más directa estaba muy concentrada en las habilidades relacionadas con la escritura y con la lectura.

Al principio de mi investigación etnográfica (coincidente con el del año escolar), como ya mencioné, casi la totalidad de los niños de segundo grado con el que trabajé, tenían problemas con todas las dimensiones de la lengua escrita. Desde los aspectos más mecánicos de la escritura: linealidad y direccionalidad, dominio del espacio en blanco, trazado de letras diferentes a dibujos y distinción de grafías; los relacionados con la estructura fonológica de la lengua, tales como la acentuación y la segmentación de las palabras; hasta los más complejos inherentes a la organización textual, que preludiaban conflictos ulteriores con el fin último de la escritura: la capacidad, primero, de organizar el pensamiento de forma coherente y sistemática para plasmarlo en una hoja en blanco y, después, poder desentrañar los significados de otros textos escritos por medio de una lectura comprensiva.

A lo largo del año escolar, los niños monolingües de español fueron superando –parcial o totalmente– algunos de estos problemas. Al menos alcanzaron la meta establecida por la SEP para el segundo grado de primaria: “consolidación de la lectura y la escritura”, entendida como el dominio de las destrezas primigenias de la escritura y la lectura, que se reducen a aspectos más bien mecánicos de la producción y no de contenido relacionadas con la comprensión.

En Rafael, David y Pamela las dificultades se agudizaban considerablemente. Los factores para explicar esta dificultad son de muy diversa índole, van desde la poca familiaridad que hay en su cultura con la escritura hasta la interferencia constante de su lengua materna. El desarrollo en cada uno fue diferente. Rafael dio un notorio salto cualitativo al final de

año, ya podía pasar, más o menos sin dificultad, de lo oral a lo escrito y realizar actividades de suyo complejas, como escribir lo que la maestra dictaba o contestar un cuestionario por escrito relacionado con la comprensión de una lectura específica. Pudo también desprenderse del apoyo del copiado para escribir palabras que se le solicitaban y dejó de usar estratégicamente su excelente memoria para resolver los problemas con la lectura, la segmentación de palabras y su acentuación, éstas dos últimas en estrecha relación con patrones fonológicos del mazateco (distintos a los del español) eran al principio muy deficientes, pero apuntaban, en apariencia, a ir mejorando.

Conviene abrir un pequeño un paréntesis para hablar brevemente sobre algunos rasgos distintivos del mazateco para tratar de entender las tribulaciones que puede sufrir un maestro de estas escuelas si desconoce los rasgos de las lenguas maternas de sus estudiantes, en constante interferencia con los rasgos del español que él enseña. El mazateco pertenece al grupo otomangue y, como ya había mencionado, uno de sus rasgos sobresalientes es su carácter tonal:

[...] el mazateco *tiene cuatro tonos* y, a diferencia de los otros idiomas de la familia, puede tener hasta tres tonos en cada vocal [...] el mazateco tiene vocales normales y *vocales nasales pero falta la u*. Con respecto a su sistema consonántico existen como en español *p, t, ch, y k*, *más dos fonemas el saltillo (´) y la ch retrofleja* (es decir con la punta de la lengua curvada hacia atrás, suena entre *ch* y *r*). También hay *b, d, g*, *pero carecen de l, r, rr*. *El nombre no tiene inflexión de género ni de número. En mazateco hay sufijos de persona que se agregan al final de los nombres para indicar que hay posesión, pero si hay además un adjetivo, la partícula posesiva se sufixa a éste xka-le (pantalón-él) "sus pantalones", pero xka htoale (pantalón corto-él) "sus pantalones cortos"* (Manrique, 1988: 44-45. Cursivas de la autora).

Resultan evidentes las diferencias de esta lengua (destacadas en cursivas) con la estructura del español, que se harán presentes una y otra vez primero en la lengua oral y después en la escritura. La situación se agrava si en el salón de clases hay niños hablantes de dos o tres lenguas originarias distintas entre sí, cuya estructura le es totalmente ajena al maestro. La única salida viable es la imposición del español.

Para ilustrar el avance de Rafael, doy algunos ejemplos que tomé a mi llegada a Pablo de la Llave y otros del último día de clase al que asistí.

Osrq [La rosa es roja]
 Espc [El zapato es café]
 Zarro [El zorrillo es amarillo]
 Prmava [La primavera es bonita]

Llama la atención la fluctuación de la escritura de Rafael entre el estadio presilábico –mero uso de letras convencionales– o silábico inicial –intentos del niño por designar a cada letra un valor sonoro silábico– (Ferreiro y Teberosky 1999) ya que sus otros compañeros se encontraban en los albores de una escritura alfabética –correspondencia entre fonemas y letras– (Ferreiro y Teberosky 1999:266).¹⁴

De estos cuatro ejemplos llamo la atención sobre la carencia en estas escrituras presilábicas del artículo determinado. No hay nada que lo represente pese a que en el dictado, una y otra vez, pronunciaba con especial énfasis el artículo para llamar la atención al niño y ver si había alguna forma de que lo representara. Rafael parecía no oírlos. Necesitaría mayor evidencia, pero este hecho natural en la etapa de la adquisición de la escritura en la que se encontraba Rafael podría ligarse a la ausencia de determinantes en el mazateco.

En la última clase, Rafael ya escribía sin ayuda las frases que Carolina o yo le dictábamos:

El lapis es azul [el lápiz es azul]
 Rafa el es jugungueton, Rafael es jugueton, Rafael es juguetn [Rafael es jugueton]
 Rafael es masateco [Rafael es mazateco]
 Mi ermano esta enkinto [Mi hermano está en quinto]

En cuanto a David, él tuvo un progreso muy irregular, a veces parecía rebasar los pasos previos a la escritura alfabética y en otras ocasiones mostraba estar varado en la etapa presilábica o silábica. Había días en los que podía escribir los nombres de sus papás y hermanos o palabras aisladas sin dificultad, y otros en que no podía reproducir ninguna en forma completa. Una posible explicación para esta situación es el poco refuerzo que el niño tiene en su casa con la práctica de la escritura, su mamá es monolingüe de mazateco y es analfabeta y su papá, aunque bilingüe (con muchas dificultades en su manejo del español), tiene una escolaridad muy baja, la cual le

impide reforzar lo que el niño aprende en la escuela. Contrario a Rafael, que tiene hermanos mayores en la primaria, David es el mayor y no tiene retroalimentación en su casa. Según me contó, su mamá no sabe leer ni escribir y como sólo habla en mazateco (como pude constatar en nuestro ocasional encuentro) no le puede ayudar con sus tareas. He aquí ejemplos de la escritura de David en diferentes momentos del año escolar.

güitr [la guitarra]
gitara [la guitarra]
da vir [David]
mimamaserma [Mi mamá se llama Magdalena]

Pamela, la niña hablante de náhuatl era la que más problemas presentaba. No hubo gran avance en su desempeño y mostró tener serias dificultades con la escritura. Hasta donde pude observar, tenía una total dependencia del copiado y sólo con una atención muy personalizada podía escribir por sí misma palabras aisladas, no sin preguntar una y otra vez: “¿se escribe con la pe?, ¿es con la eme, verdad?”. Su escritura era torpe y lenta, cosa preocupante si pensamos en que para el tercero de primaria los aspectos más mecánicos de la escritura convencional deberán haberse consolidado y el niño debe de estar listo para desentrañar los significados de escritura en estrecha relación con la lectura. Carezco de los elementos suficientes para afirmar que los problemas de Pamela con el español emanaban de la interferencia del náhuatl o por otro tipo de circunstancia ajena a las habilidades escolares que nos ocupan. Ofrezco ejemplos de la escritura de Pamela:

pamela [Pamela]
mim ama [mi mamá]
cálasela peiso tgete [¿qué le hace la gente? Oración dictada por Carolina, tomada de una lectura del libro de texto]
esco anches [En el zócalo hay huaraches decía la *sui generis* oración que Carolina escribió en el pizarrón para que los niños la copiaran]

La lectura

Observé también que el plano más mecánico de lectura progresaba satisfactoriamente, primero había mucha torpeza para enfrentar la hebra en

voz alta, el mero desciframiento de letras, primero, y el silabeo, después, eran los recursos más salientes; sin embargo, a medida que transcurría el año escolar, los niños ganaban fluidez, en especial los hablantes de español. Por su parte, los dos niños mazatecos, mantenían una entonación distinta a la del español muy marcada y diferente al resto de sus compañeros, con seguridad relacionada con los tonos que caracterizan la estructura fonológica del mazateco. Pamela leía con mucha dificultad; necesitaba de mucho apoyo para lograrlo y era evidente que aún no dominaba el mínimo esperado para su momento de desarrollo.

En la parte de la comprensión lectora observé también ciertos avances acordes con las metas que se tiene previstas alcanzar en la currícula escolar. Hubo una transición adecuada de lo oral a lo escrito; cuando la maestra hacía las preguntas sobre una lectura en forma oral, los niños no tenían gran dificultad para encontrar la respuesta. En este caso, Rafael y David lograban esconder sus deficiencias gracias a su extraordinaria memoria que suplía la comprensión por la repetición memorizada. De ahí que si la evaluación era en forma oral, las cosas no resultaban tan mal; pero si las preguntas y las respuestas eran por escrito el ejercicio se tornaba lento y difícil para la mayoría. La duda permanece en el aire: ¿la dificultad en la comprensión emana porque los niños no entienden el contenido de la lectura o porque escribir con coherencia es una tarea ardua que requiere del dominio de muchas otras habilidades?

La ortografía

No se puede hablar de lengua escrita sin detenerse la ortografía, ancestral talón de Aquiles de los maestros y de los niños y más aún si la están aprendiendo de una segunda lengua. Los niños del salón de Carolina presentaban todos por igual serias dificultades con las grafías b- v, c- s -z, c-k- q, g-j, ll-y y con los grupos gue- gui, güe-güi, que-qui, ki. Carolina (al igual que todos los maestros de español) tenía que batallar diariamente con el problema de la “mala ortografía”. Si bien hacía ejercicios con la v de vacuita (que llegaba ella misma a confundir con la b de borrego) o con la s de silla, no lograba mucho adelanto. Al ver su preocupación constante porque los niños tuvieran “buena ortografía” y escribieran “correctamente”, le sugerí que hiciéramos un cartel donde aparecieran las letras con su nombre, la forma de escribirla y la reproducción más cercana a su sonido, para ir haciendo conscientes a los niños del problema de que la representación

gráfica del sonido (la letra) no corresponde necesariamente con el sonido (lo que oímos no corresponde siempre a lo que escribimos).

El cartel, acompañado de muchos ejercicios con las letras “tramposas” que suenan igual /c- s- z/ /c- k/, /j-g/ /ll-y/ pero que se escriben diferente, la escritura constante en el cuaderno así como la costumbre de preguntar, sin miedo ni vergüenza en voz alta: “¿Cómo se escribe _____?” o “¿Con qué letra se escribe _____?” ayudaron bastante al proceso. No detecté problemas adicionales en Rafael, David y Pamela, la confusión general con las grafías que tenían todos los niños enmascaraba las muy particulares que seguramente ellos padecían, si tomamos en cuenta que el sistema vocálico y consonántico de sus lenguas maternas no coincide con el del español. No es aventurado hipotetizar que si el referente inmediato que tienen estos niños internalizado son los sonidos del mazateco o del náhuatl, por ende, el procesamiento en español será doblemente difícil para ellos y su ortografía irá empeorando si no hay una guía consistente y conocedora del problema de la interferencia entre lenguas que los ayude a hacer conscientes las reglas ortográficas –arbitrarias en su conjunto– del español.

Cierro el apartado con las voces de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky por la coincidencia entre resultados:

Mientras el docente sigue un programa utilizando una metodología igual para todos los niños, no todos avanzan al mismo ritmo.

Los que llegan finalmente a escribir durante el curso escolar, son aquellos que partieron de niveles bastante avanzados en la conceptualización. Los que no aprendieron, en el curso del mismo tiempo, se ubican en los niveles iniciales de conceptualización (1999:313).

Difícil proyecto de la escuela de “mejorar la lengua escrita”, si sus principales actores, los maestros, no conocen a fondo las entrañas de su significado y siguen un patrón unitario y homogeneizante de enseñanza en un grupo evidentemente diverso.

Últimas reflexiones

La observación del trabajo cotidiano en la escuela Pablo de la Llave más que llevarme a conclusiones contundentes me avivó inquietudes –sin resolver todavía– que se pueden materializar en las siguientes consideraciones.

La interculturalidad, último de los adjetivos que califica a la política lingüística de México y que ofrece una esperanzadora salida para franquear los problemas lingüísticos y sociales de los indomexicanos, es aún una idea difusa y desconocida en el ámbito educativo mexicano. En mayor o menor medida y dependiendo del tipo de escuela –rural campesina o urbana–, se encuentra aún atrapada dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente. Concretamente, sus lineamientos promisorios están muy lejos de cumplirse en la escuela Pablo de la Llave cuyo esquema, por desgracia, muy probablemente se reproduzca en muchos otros planteles urbanos de este tipo: ni se reconoce ni se atiende la diversidad cultural y lingüística.

De las lenguas que ahí se hablan, sin la menor duda, el español ostenta una avasalladora presencia; los escasos espacios que se crean para las lenguas indígenas son propiciados estratégicamente sólo por los niños, quienes seleccionan cuándo sí y cuándo no las han de usar; cuándo sí y cuándo no han de reconocerlas como su lengua materna. El escenario de Pablo de la Llave, paradójicamente multicultural por su rica composición étnica, es en realidad un terreno de tensión provocada por una serie de actitudes negativas: discriminación enmascarada, prejuicios, temores disfrazados de indiferencia e ignorancia cuyo resultado final, en el ámbito académico, es un bajísimo rendimiento escolar con fehacientes resultados, igualmente negativos.

La abierta negación de los maestros a admitir la presencia de niños indígenas en la escuela es una manera de ocultar la impotencia de no saber tratar un problema cuya solución escapa de sus manos. Los niños, en cambio, trascienden la ambigüedad; pueden construir una cierta interculturalidad si logran rebasar la primera barrera impuesta, desde fuera, de la vergüenza y la denigración. Juegan, ríen, aprenden y sobreviven de manera sorpresiva a sus carencias: no importa que el padre o la madre sean monolingües o analfabetos, ellos usan estrategias pertinentes para interactuar e ir sobreviviendo en el día a día, no importa con qué calidad.

En Pablo de la Llave no hay signos visibles de lo que una concepción intercultural supone. Lo indígena y los indígenas se ignoran por comodidad o por temor a reconocer la propia ignorancia; se conciben como una tabla de salvación no como una parte vital de la realidad circundante. La interculturalidad, entonces, no se da *per se*, se finca sobre una endeble

base ficticia motivada por la acuciante necesidad de permanecer dentro de un estatus exigido de manera externa y ajena.

Tampoco hay un apoyo académico especializado para los niños hablantes de lenguas originarias, fundamental en los primeros años de la primaria, donde el encuentro con la lengua escrita es un detonador crucial para su desarrollo lingüístico y cognoscitivo. Los maestros, acostumbrados a lidiar con las dificultades a las que se enfrentan los niños debutantes con la lectura y la escritura, no tienen una conciencia clara de que los obstáculos de los niños indígenas se acrecientan debido al contacto de su lengua materna con el español y las interferencias a todos los niveles lingüísticos que este contacto propicia. Los problemas se los atribuyen consciente o inconscientemente a una supuesta incapacidad intelectual del niño indígena. Es un hecho que los maestros no pueden resolver ni con mucho el problema lingüístico de los indígenas por carecer del conocimiento de estas lenguas, situación cuya responsabilidad emana de la historia mexicana, no en su falta de formación.

La diada intercultural-bilingüe resulta estar siempre mutilada, puesto que el bilingüismo es menos que inexistente en estas escuelas. Ni los maestros tiene interés en que los niños los sean por falta de preparación y recursos materiales, ni los padres quieren que lo sean, pues supondría destinar a su hijos a una discriminación largamente vivida en su experiencia. Los niños adquieren, pues, todos los conocimientos en español, sin mención alguna a la existencia de otras lenguas. Esto supone posibles consecuencias de todo tipo, ya bien documentadas. Si son de índole sociolingüística, fomentan la creencia en los niños de que sólo en español puede adquirirse el conocimiento y que sus lenguas “no sirven” para expresar ciertas realidades y, con ello, el inevitable desplazamiento de sus lenguas. Si son de naturaleza psicolingüística, propician una cierta confusión mental al escindir su mente en dos mundos con cosmovisiones totalmente diferentes que, a la larga, crean muchos problemas de identidad y de aprendizaje significativo.

Toda esta situación es consecuencia de una alarmante falta de planeación educativa que prevea programas específicos que atiendan el reto educativo que representa la interculturalidad en el salón de clase. Y que haga partícipe de ella a maestros hablantes de lengua originarias. Los docentes mestizos, monolingües de español, no podrán ni con mucho, resolver el problema de la diversidad lingüística de sus estudiantes.

Existe una urgente y evidente necesidad de propiciar actividades de sensibilización y conocimiento del verdadero significado de la interculturalidad para tratar de buscar salidas concretas al problema de enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas que, de entrada, compiten en desventaja lingüística y social y cuyo futuro se avizora en dos posibles escenarios. El mejor de ellos es pensar que, por su natural inteligencia y capacidad de adaptación, superarán los problemas de la enseñanza inequitativa a la que están sujetos y podrán ir sorteando escollos y pasando niveles educativos. Con todo y con ser éste el mejor de los panoramas, supone el desuso de la lengua materna con sus profundas consecuencias ulteriores: pérdida de identidad, desplazamiento de la lengua materna y la negación de los valores culturales prístinos. El otro escenario es el del embrollo babélico –como el del castigo bíblico– que supone la incomprensión de los contenidos y la parálisis ante una enseñanza poco significativa, que conduce irremisiblemente a la deserción, el analfabetismo funcional y al rencor social.

Si bien la interculturalidad es un problema multifactorial, relacionado con todos los ámbitos de la vida social, la escuela es un espacio ideal para fomentarla. Una intervención planeada con actores idóneos –maestros indígenas bilingües– podría superar muchos vicios ancestrales. La interculturalidad, en definitiva, no puede reducirse a buenas intenciones, a actitudes compasivas y paternalistas, a artículos constitucionales y a discursos elocuentes. Para que llegara a consolidarse, debería tener tras de sí un complejo andamiaje de actores conscientes comprometidos con acciones ancladas a una realidad asumida. De otra manera lo único que sí se consolidará es el resentimiento social. Cierro estas reflexiones con la respuesta –lapidaria pero ciertamente atinada– de un maestro zapoteco, a una de la preguntas que realicé, en una encuesta a profesores bilingües interculturales (Barriga Villanueva, 2004:28).¹⁵ *¿Qué es la educación intercultural bilingüe?:*

La educación bilingüe intercultural es un planteamiento institucional [...] es una práctica racista disfrazada. Con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello el Estado aplica una política de borradura donde la educación bilingüe bicultural es un parapeto, la práctica educativa actual pretende educar a los “indios” para poder interactuar con la sociedad no india. Pero a la

sociedad no india ni siquiera se le plantea una mejor convivencia con los indígenas. [...] Actualmente si la educación la imparte un “pinche maestro indio” que hable un “dialecto” y algo de español es educación bilingüe intercultural para el Estado. Pero no se mire a los niños indígenas que reciben clases con maestros no indios [...] ¿Qué tipo de educación es ésta? Intercultural o unicultural.

Notas

¹ La fuerza de esta política es vivida en varios países de América Latina como “la concepción más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las población, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura” (Zimmermann 1999:163. *Cursivas de la autora*). Sobre el desarrollo de la interculturalidad en América Latina, véase la completa compilación de Hernaiz, 2004. Para el caso específico de México véase a Schmelkes, 2004.

² Hablar de migración indígena merecería capítulo aparte por su complejidad y terribles consecuencias: “la adaptación a condiciones de vida y de trabajos distintos a las de sus lugares de origen, y sobre todo en un medio social que es hostil, traen consigo los riesgos de la pérdida de su cultura y su identidad” (Sánchez, 2004:75). Quedémonos sólo con la idea de que es un fenómeno dinámico, intrincado y multifacético, que en el caso mexicano supone varios destinos, los más conocidos hasta hace poco eran la Ciudad de México y Estados Unidos. Sin embargo, en su peregrinar los indígenas pueden estacionarse en varios puntos de la república entablando una peculiar interacción con los grupos humanos con los que entran en contacto. Para entender las entretelas de la migración indígena en México y sus consecuencias sociopolíticas y económicas, véase el trabajo seminal de Lourdes Arizpe (1976).

³ Algunos de estos migrantes dejan de serlo pues echan raíces en los principales centros urbanos del país, donde encuentran manera de sobrevivir (Portal y Safa, 2005:40); otros continúan su peregrinar hacia Estados Unidos en búsqueda de mejores condiciones de vida. Sea como fuere, el contacto de estos pueblos con la

cultura occidental trae consigo un sin fin de severos fenómenos sociales y lingüísticos. Los niños indígenas de Pablo de la Llave son, en su mayoría, paradójicamente migrantes sedentarios, que conservan un fuerte vínculo con su pueblo de origen, con el cual no hay un rompimiento total en cuanto a creencias, uso de lengua y costumbres.

⁴ Para García Canclini estas “heterogeneidad e hibridación provocadas por la contigüidad de construcciones y modos de organizar el espacio correspondientes a distintas etapas históricas se multiplican con la coexistencia de migrantes de zonas diversas del mismo país y de otras sociedades. Los habitantes de otras regiones incorporan a las grandes ciudades lenguas, comportamientos y estructuras espaciales surgidas de otras culturas” (2005:14).

⁵ Esta idea de la invisibilidad de los indígenas ha sido muy estudiada en los últimos tiempos como una actitud mestiza característica, que se niega a ver al indígena que lo rodea, creando con ello una atmósfera de enorme tensión donde las alternativas sólo pueden ser la hostilidad, la desconfianza, la negación o la marginación. No obstante que la interculturalidad, como principio, pretende borrar esta invisibilidad propiciando “el surgimiento de aquellos sujetos que históricamente habían permanecido invisibles, marginados de los procesos políticos, económicos y sociales, así como apartados de las oportunidades” (Chapela *et al.*, 2004:9) Véanse también Makhoulouf, 2002 y Martínez Casas, 1998, quienes han demostrado el problema de la invisibilidad de los niños migrantes jornaleros y de los niños otomíes que viven en Guadalajara.

⁶ Llevé un día un mapa grande y colorido de la diversidad lingüística de México para que

se pusiera en un lugar visible. A lo largo de la primera fase de mi investigación nunca lo vi exhibido. Luego de los primeros resultados he continuado con mi trabajo etnográfico con nuevas metas. Así, durante el año escolar 2007-2008 volví a llevar más mapas que corrieron con mejor suerte y fueron colgados en algunos salones de clase.

⁷ Sin más pruebas empíricas que el decir de los niños y comentarios solapados de algunos maestros, podría afirmar que parte de la explicación a este continuo faltar se encuentra, precisamente, en su origen indígena. Sus padres los llevan a sus pueblos en cualquier momento del año escolar, bien a hacer labores campesinas relacionadas con la siembra y la cosecha, o bien a celebrar alguna fiesta patronal de profunda significación religiosa y social para ellos, lo cual produce un natural trastorno en la vida escolar cotidiana.

⁸ Para profundizar en los problemas medulares de la educación básica en México en el periodo 2000-2006, consúltense el pormenorizado informe coordinado por Fernando Reimers en el año de 2006. Del mismo autor, recomiendo también su libro de 2002, que recoge una serie de estudios sobre los problemas educativos más espinosos de Latinoamérica, estrechamente vinculados con la desigualdad y la pobreza. Para el caso de México en particular, los trabajos de Teresa Bracho, Patricia Muñoz y Sylvia Schmelkes son muy relevantes.

⁹ Este uso de “dialecto”, muy común entre todos los maestros, es muy sintomático de una vieja y errónea interpretación de su significado, relacionada con la idea de “incompletud”. Se cree que por carecer de escritura alfabética, las lenguas indígenas carecen de gramática, razón suficiente para justifican actitudes de devaluación y menosprecio.

¹⁰ A lo largo del tiempo he constatado la cantidad de imprecisiones que los propios padres de familia ponen en las fichas de inscripción de sus hijos, también he constatado que a esas fichas no tiene acceso la mayoría de los maestros, quienes suelen ignorar a qué etnia pertenecen y qué lengua hablan sus estudiantes. Para la mayoría de ellos, si es que reconocen la presencia

de niños indígenas, éstos hablan “dialecto” cuyo nombre desconocen.

¹¹ La actitud fue abiertamente agresiva. Además de la notoria molestia por mi interés en los niños indígenas, que para ellos no existían, hubo un evento fortuito que me marcó ante los maestros. Sucede que las placas de mi auto eran 874 SEP, siglas de la Secretaría de Educación Pública que en México es la máxima representante en materia de Educación. Los maestros me enfrentaron afirmando que yo era una inspectora que venía a evaluar su trabajo. Adicionalmente, estaba muy reciente una muy negativa experiencia con una investigadora española que nunca mostró los resultados de su investigación hecha en la escuela; a decir del maestro líder, su presencia, lejos de favorecer a los niños indígenas, “los intimidó y enmudeció”. La situación era confusa a todas luces, de pronto el maestro que negaba la presencia de niños indígenas, se convertía en su defensor a ultranza y temía que yo fuera un elemento más de perturbación.

¹² Pese a que su actitud siempre fue abierta y cooperativa, he preferido llamarla por otro nombre por el profundo respeto que siempre me inspiró.

¹³ Como con Carolina, he cambiado los nombres de los niños con quienes trabajé.

¹⁴ En el capítulo “la evolución de la escritura”, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky dan una pormenorizada explicación sobre las fases de su adquisición y las hipótesis que el niño construye en torno a ella (1999:239-314).

¹⁵ La coincidencia entre el pensamiento de este maestro con el de otros bilingües es notable, aparece una y otra vez en sus testimonios e historias de vida. Estos profesores viven de manera directa y apabullante las verdades cotidianas de las escuelas bilingües interculturales, en donde para los padres y para ellos mismos los cambiantes términos de las políticas lingüísticas les son indiferentes o desconocidos, puesto que la verdadera meta es la castellanización y todos los significados sociales e ideológicos que conlleva, sinónimo inequívoco de una vida con mayor calidad y posibilidades de éxito y confort (Barriga Villanueva, 2004, 2005, 2007).

Referencias

- Arizpe, Lourdes (1976). *Indígenas en la ciudad de México, el caso de las Marías*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2004). “La interculturalidad en tres preguntas. Testimonio de maestros indígenas”, en S. Corona y R. Barriga Villanueva (coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, México: Universidad de Guadalajara-Zapopan/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2005). “Leer en dos mundos. El caso de los indomexicanos”, en E. Matute (ed.), *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2007). “La cara oculta del bilingüismo en México”, en C. Ordoñez (ed.) *Actas del Segundo Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe. Bilinglatam*, Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bracho, Teresa (2002). “Educación y pobreza en México, 1984, 1996”, en F. Reimers (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, trad. de G. Solana Alonso, Madrid: la Muralla.
- Chapela, Luz María, et al. (2004). *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe*, México: Coordinación General Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 19ª. ed., México: Siglo XXI Editores [1979].
- García Canclini, Néstor (2005). “La antropología urbana en México y la cuestión urbana”, en García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Fondo de Cultura Económica.
- Hernaiz, Ignacio (comp.) (2004). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- INEGI (2000). *Censo general de población y vivienda 2000*, México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Makhlouf Akl, César (2002). “Invisibilidad y conciencia: migración infantil de niñas y niños jornaleros agrícolas en México” en *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración de niños y niñas jornaleros en México*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manrique, Leonardo (coord.) (1988). *Atlas cultural de México. Lingüística*, México: Secretaría de Educación Pública/ Instituto Nacional de Antropología e Historia/ Grupo Editorial Planeta.
- Manrique, Leonardo (1997). “Clasificación de las lenguas indígenas en México y sus resultados en el censo de 1990”, en B. Garza Cuarón (coord.). *Políticas lingüísticas en México*, México: La Jornada Ediciones/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Casas, Regina (1998). *Vivir invisibles: la migración otomí en Guadalajara*, tesis de maestría, México: Centro de Investigación en Estudios Superiores en Antropología Social (inérita).

- Muñiz, Patricia E. (2002). "Estado de la escolarización en niños en localidades de alta marginación de México", en F. Reimers (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, trad. de G. Solana Alonso, Madrid: la Muralla.
- Portal, María Ana y Patricia Safa (2005). "De la fragmentación urbana al estudio de la diversidad en las grandes ciudades", en García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica.
- Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas de Pozas (1980). *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena nacional*, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Reimers, Fernando (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, trad. de G. Solana Alonso, Madrid: la Muralla.
- Reimers, Fernando (coord.) (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México: Fondo de Cultura Económica/ Harvard University.
- Sánchez, Consuelo (2004). "La diversidad cultural en la ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes", en P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *Ciudad. Pueblos indígenas y etnicidad*, México: Universidad de la Ciudad de México.
- Schmelkes, Sylvia (2004). "La política de la educación bilingüe intercultural en México", en I. Hernaiz (comp.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (2002). "Educación y población indias en México. El fracaso de una política", en F. Reimers (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, trad. de G. Solana Alonso, Madrid: la Muralla.
- SEP (2001). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez, Jorge A. (1995). *Las lenguas indígenas mesoamericanas*, trad. de E. Nansen, México: Instituto Nacional Indigenista/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [1985].
- Zimmermann, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*, Madrid: Iberoamericana.

Artículo recibido: 10 de enero de 2008
Aceptado: 23 de mayo de 2008
Segunda versión: 15 de agosto de 2008
Aceptado: 19 de agosto de 2008