

DIVERSIDAD CULTURAL LENGUAJE Y ENTENDIMIENTO

Mtro. Antolin Celote Preciado, M. en E.S. María Eugenia Meza Hernández y
Ricardo Contreras Soto



Tabla de contenido

Diversidad Cultural Lenguaje y Entendimiento	1
Tabla de contenido	2
Introducción.....	4
Entendimiento en la variedad lingüística hñähñu.....	5
Introducción.....	5
El entendimiento en la variedad lingüística.....	7
Variedad lingüística hñähñu	9
Sistema de escritura hñähñu	11
Morfología de la lengua hñähñu.....	13
Fonética	14
Género	15
Conclusión	15
Bibliografía.....	16
Pertinencia del uso de la lengua materna en la UAIM: opinan los estudiantes.....	18
Resumen	18
Summary.....	18
Introducción.....	19
Indigenismo y política educativa.....	19
Las lenguas indígenas en México.....	22
Contexto de la UAIM	23
Asincronías en la lengua.....	25
El uso de la lengua en la UAIM	31
Conclusiones.....	40
Referencias bibliográficas	43

El lenguaje como dispositivo de poder en el contexto familiar en la comunidad de San Cristóbal de los Baños	45
Resumen	45
Palabras clave	45
El lenguaje como dispositivo de poder en el contexto familiar en la comunidad de San Cristóbal de los Baños	46
Bibliografía.....	51
Relación intercultural de dos culturas fronterizas (Otomí -mazahua), el caso de Santa María del Llano, Ixtlahuaca, Edo. De México	52
Resumen	52
Palabras claves.....	52
Relación intercultural de dos culturas fronterizas (Otomí -mazahua), el caso de Santa María del Llano, Ixtlahuaca, Edo. de México	53
Bibliografía.....	57
Un modelo de comunicación adaptado para comprender una situación educativa intercultural.....	58
Resumen	58
Abstract.....	58
Conociendo el proyecto de investigación.....	59
Los sustentos teóricos de la investigación.....	63
El modelo transaccional de comunicación educativa intercultural	70
Reflexiones finales	72
Bibliografía.....	72
Referencias electrónicas	74

Introducción

En esta mesa se analizarán ponencias que aborden temas sobre investigación lingüística, sociolingüística y etnolingüística de las lenguas originarias de México, así como de otros idiomas (expresados de manera oral, escrita, ideográfica, etcétera), que ocurren en los diferentes contextos donde se hace patente la diversidad étnica, lingüística y cultural, en especial aquellos que se encuentran inmersos en la educación indígena, bicultural, intercultural y bilingüe.

Se contemplarán aspectos y experiencias relacionadas a la adquisición, enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas, de los idiomas de los migrantes, de las mezclas e hibridaciones que hay en las formas de comunicarnos y en los sistemas de símbolos, así como las cuestiones de la interpretación, entendimiento y traducción de una lengua de origen hacia una lengua meta.

También se abordarán las diferentes perspectivas políticas, posturas teóricas y enfoques. Especialmente se examinarán las políticas públicas sobre los derechos lingüísticos y aspectos propios de la legislación indígena e intercultural generada en México y en otros países latinoamericanos y el Caribe.

Maestro Antolín Celote Preciado, Maestra María Eugenia Meza Hernández y Ricardo Contreras Soto.

Entendimiento en la variedad lingüística hñähñu

Raymundo Isidro Alavez

Introducción

La historia de la humanidad registra el desarrollo de toda civilización, siendo la prioridad los que destacan en todos los tiempos, las primeras culturas que experimentaron florecimientos son calificado por primitivos por el grado de progreso que logran, sin embargo, todas ellas desplegaron su forma de pensar y de actuar, la transmiten a sus predecesores a través del habla y la escritura. Con estas formas incipientes de comunicación transmiten a las generaciones posteriores el cumulo de sentimientos, pensamientos, creencias y técnicas de trabajo.

La comunicación a través del lenguaje, sea esta oral y escrita fue, es, y será necesaria para todo grupo social, así lo consideró uno de los grandes estudiosos de la cultura Náhuatl y Hñähñu “Todo pueblo, por rudimentario que sea su progreso, piensa y habla. Entre los que hablan, unos lo hacen mejor que otros. Piensan mas alto, sienten más hondo y habla mas claro, para hacer reminiscencia de una conocida definición de lo que es el arte literario” (Garibay K. Ángel Ma. 1963 novena edición, p. 13).

El Dr. Miguel León – Portilla es otro de los estudiosos del el señorío mexica, ha escrito sobre su historia, cosmovisión, literatura, y lengua que hablo y aún se habla, “....Toda lengua tiene atributos que hacen ordenador con características propias, del pensamiento humano. Por eso cuando muere una lengua, la humanidad se empobrece....Lo que verdaderamente importa, en lo que concierne al destino de las lenguas indígenas en el tercer milenio, es encontrar los medios que propicien no sólo su perduración sino su enriquecimiento y cultivos literarios” (León – Portilla 2004 p. 68 -69)

La pura expresión de palabras para describir un echo es insulso, en el sentido estricto de 1 la literatura adquiere hermosura cuando reviste de adornos imaginativos, o de un intento de perfección literaria, aunque narre realidades históricas o intente transferir nociones de comportamiento, fantasías y aún más profundo como son las disertaciones filosóficas, sólo entonces no quedara en el ámbito de puras letras.

Las palabras se deslizan en forma gradual por la mente del lector, cuando estos salen del fondo de sus sentimientos, sensaciones y percepciones de quién esta habituado a describir con todo lujo de detalles. Los términos y las construcciones de los vocablos han de ampararse en formas naturales, al igual que las aguas del río fluyen por su cause sin dificultades. La forma natural de la construcción sintáctica en hñahñu viene suministrada por la oración activa

La comunión del individuo en las organizaciones societales es por el lenguaje, así es como se comunican entre sí, porque este es: “colectivo en el hombre, es el lenguaje: una propiedad común. Ésa es la verdadera propiedad colectiva. Es natural que está hecho de palabras tenga que ver con las pasiones colectivas” (Grenier, Yvon. 2001 p. 342).

El lenguaje es una de las formas de comunicación en el hombre, también en el reino animal se practica, pero sólo en el primero es más rebuscado por ser producto del raciocinio en oposición del segundo que es por instinto, los animales también conservan sus costumbres y realizan sus prácticas de buscar alimento en la misma forma que sus ascendientes, esto le sirve para su supervivencia, se comunican a través de sonidos, aromas que ellos despiden, líquidos y colores, con estos, informan su miedo, hambre, disposición reproductiva y amenazas. Sin embargo el hombre conoce su pasado, percibe su presente e instaure su futuro, por esto tiene la diferencia de los animales que actúan por instinto gracias al habla y la escritura, porque: “El lenguaje es el instrumento de la inteligencia” (Grijelmo, Alex. 2003 p. 21)

Los pueblos entendidos por la unidad de personas, están articulados por lazos de todo lo que compete a su cultura, los identifica su historia y hablan la misma lengua, los dos

últimos considerados como cultura impalpables, pero son más resistentes y perdurables en la memoria colectiva en comparación de los fenómenos políticos y económicos.

2

El entendimiento en la variedad lingüística

Los conceptos son primordiales en toda investigación, sin ellos no hay punto de concordancia sobre el uso del lenguaje, la palabra entendimiento tiene varias acepciones que van desde el enfoque filosófico hasta el práctico, para efectos de esta ponencia se toma la definición que emite la Real Academia Española: entendimiento es “acuerdo al que llegan dos o más personas mediante el cual expresan su conformidad con algo”.

Para que exista un entendimiento en la lengua hñáñño es indispensable una educación en donde la prioridad sea el respeto a la diferencia, a lo opuesto, la tolerancia de otras culturas, en donde se enseñe a respetar los valores de otras culturas, con el objetivo primordial de obtener un enriquecimiento de la propia cultura de todo estudiante. La costumbre de relegar los rasgos de otras culturas, es participar en la ancestral división de una cultura absoluta a otra supeditada. La tolerancia propicia poseer sensibilidad, con ello, modifica su forma de concebir su entorno natural y social.

La educación bicultural y si es posible la multicultural es obligatoria en tiempos actuales, porque todos necesitan aprender algo del amplio campo del conocimiento científico, tecnológico y de los contrastes de las culturas. Es en los centros educativos en donde se adquiere sensibilidad del acontecer del mundo, adecuan sus intereses, modifican su conducta porque ese es el cometido principal del aprendizaje, para reflejar de manera más precisa sus intereses y características de comportamiento; para esto se distinguen los desacuerdos y similitudes con objeto de que los estudiantes vislumbren esa pluralidad.

Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos sobre su lengua, tradiciones, costumbres, concepción del mundo circundante, profundizando en las diferencias culturales es como da el entendimiento, con el mismo énfasis de saber cómo se obtiene el reconocimiento e identificación de esas similitudes y por consiguiente su comprensión.

Las sociedades se han dividido por la práctica de determinados prejuicios, sean estas de índole inferior o su contraparte que es el sentimiento de superioridad, unos se forma estereotipos de individuos, otros en el plano de grupos étnicos, esto ha sido así a través de generaciones. Esta obsesión de sentirse el mejor proviene de una sobrecategorización, de adjudicar e imponer estereotipos que conllevan al rechazo de otros grupos, porque no se ajustan a las categorías -objeto o humano- que parezca ajustarse a la categoría, aunque estos sesgos categoriales y de estereotipo no llevan por sí mismos al rechazo de otros grupos.

La educación multicultural consiste en la aceptación de prácticas de aculturación, con las experiencias de las otras culturas mayoritarias, en algunos grupos minoritarios no funciona la asimilación cultural, ni la fusión cultural son aceptables con el fin de buscar la convivencia, es necesario mantener la diversidad, por ello se debe preservar la pluralidad cultural, para esto, debe de existir la diversidad cultural dentro de la sociedad, interacción entre los grupos, compartir las mismas oportunidades políticas, económicas, educativas y la sociedad debe valorar la diversidad cultural. El pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia. Se defiende la diversidad cultural desde la educación, el profesorado debe ser consciente que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de los grupos.

La formación multicultural produce sujetos más competentes porque su fuerza deriva de dos o más culturas que por lo general son diferentes, el rechazo a las lenguas minoritarias se evita la asimilación de ideas, conocimientos y de otra filosofía. Las lenguas nativas también tienen el derecho a mantenerse, es más a desarrollarse como una cultura alterna.

La instrucción bicultural debe iniciarse desde la niñez, profundizarse en la adolescencia para que ya en la juventud y en la edad adulta se observen los frutos, porque a mayores ideas crean mejores oportunidades para desenvolverse en el ámbito social y económico. Entonces el estado se evita de confrontarse con los grupos minoritarios que le reclaman respeto a su identidad y de paso se le prepara para participar en la sociedad de libre mercado.

Variedad lingüística hñähñu

La lengua hñähñu por siglos se ha conservado en forma oral, el grupo étnico hñähñu no dejó plasmada su escritura, porque nunca se consolidó como una civilización, siempre ha sido sometido por otros con mayor organización y preparación bélica. Sin embargo, en todas las obras arquitectónicas que registran otras culturas, también el hñähñu contribuyó para su edificación. “Si no hay una arquitectura, una escultura, una pintura otomí. Como si la atmósfera de su espíritu fuera más bien del orden ideal de lo decible” (Garibay, Kintana. Ángel Ma. 1953- 1954. p. 235). Sólo que la cultura hñähñu no dejó nada escrito a través de los códices prehispánicos.

En toda invasión los sometidos pierden parte de su cultura, como lo manifiesta la escritora de origen Siria en una de sus obras: “Los griegos tenían, en el segundo milenio antes de Cristo, un sistema de escritura que desapareció hacia el año 1100^a.C., cuando su cultura fue destruida por las invasiones dóricas (Antaki, Ikram. 1997 p. 24)

En todas las épocas y en diferentes latitudes han existido lenguas preferenciales para ciertas clases sociales, así lo fue lengua sumeria porque fue considerada una lengua sabia, por los hombres cultos de la antigua Babilonia, siglos más tarde el latín fue catalogado como la mejor durante la edad media, en décadas posteriores lo fue el español, hoy por hoy es el inglés y se prevé que el próximo sea un idioma asiático, éste es el mandarín conocido como chino.

En la América española se trató de conservar algunas lenguas vernáculas por medio de la evangelización, esto fue también para mitigar la resistencia de los naturales de aceptar otra deidad ajena a las adoradas por ellos, pero esta escritura no fue precisamente la escritura apegada a reglas gramaticales, esto fue hasta 1776 cuando el sacerdote Luís de Neve y Molina quien fue catedrático de este idioma en la Real y Pontificio Colegio Seminario de la Arquidiócesis de México. Esta obra lleva el título de Reglas de Ortografía, Diccionario y Arte del Idioma Otomí.

Guillermo de Humboldt destacado diplomático, hombre de estado, filósofo; interesado en el estudio de las lenguas amerindias o americanas intentó elaborar una gramática otomí,

esfuerzo que dedico más de veinte años en este estudio, la tentativa fue debido a la gramática de Tomás Sandoval, también al revisar parte del archivo de Hervás. El proyecto de elaborar una gramática se le complicó, porque no fue posible escuchar las palabras de un hablante de esta lengua regional, para cerciorarse de los sonidos antes de ser presentado por los signos.

La labor de este connotado hombre de ciencia no fue infructífero debido al correr los años se le ha dado justo reconocimiento al ser publicados sus escritos, dicen otros investigadores en lingüística: “Con la publicación y recepción de sus trabajos lingüísticos ha sucedido algo muy extraño. Su contribución a la teoría del lenguaje no sólo son conocidas, sino que han ejercido una gran influencia en la lingüística general: en el se apoya la Sprachinhaltforschung”, que ha desempeñado un papel dominante en la lingüística germánica a partir de los años treinta” (Weisgerber, trier, Gipper), (Zimmermann Klaus 1998.p. 176)

Con las aportaciones que emitió se le atribuye el haber dado las bases para la etnolingüística y de la relatividad lingüística y sobre todo de las contribuciones a la semiótica de Fernando de Saussure que vinieron a tener un papel trascendental para la lingüística del siglo XX, puesta en relieve por Trabant (1960:91 ss) (Zimmermann Klaus 1998 p.176)

Es común que exista variedad lingüística de un idioma entre los hablantes de los diferentes países, cualquiera que este sea, más esto los hace conscientes de pertenecer a un territorio, comunicarse por una misma lengua establecen la garantía de su unidad. Por resultado, variedad y diversidad, es parte del su carácter universal de toda lengua e idioma, esta multiplicidad no es atribución de sobresalto, porque “Una identidad segura de sí no teme la diversidad, sino que la cultiva”. (Fuentes, Carlos 2001, discurso), así lo externo uno de los grandes en la literatura de la lengua española y orgullo de México.

Efectivamente, las variantes de nuestra lengua deben ser entendidas como parte de su riqueza, como tal, deben ser reconocidas, porque los actos del habla se complementan uno con otros, para mantener relaciones de reciprocidad entre los hablantes y exista un

entendimiento es necesario tomar palabras de una región y difundirlas a otras. Esta es mi propuesta para enriquecer el habla hñähñu a través de las traducciones de obras literarias.

Sistema de escritura hñähñu

La lengua hñähñu ha sido difícil poseer una gramática que convenza a la mayoría de los hablantes, este apuro proviene desde la pronunciación, debido a que los sonidos que posee por ser algunas guturales, otras nasales y su complejidad se acentúa por el uso de saltillo (‘). Este signo hace un corte en las vocales y consonantes cuando se escribe, por consiguiente su pronunciación le da un toque especial; ejemplos: “t’at’i”, b’ats’i, t’ot’e: significan: llegar a la orilla, envoltorio y hechura respectivamente.

El alfabeto que utiliza se ha adaptado a la lengua española, emplean las siguientes vocales: a, ä, e, e, i o, o, u, u, las consonantes son las sucesivas: b, d, f, g, h, j, k, m, n, ñ, p, r, s, t, x, y, z. Aplica dos consonantes dobles: ts y th. La grafía ele “L” se pronuncia en las palabras ya españolizadas a excepción en el Estado de México que se dice de varias formas para decir pequeño “lengu” “chilengu” “chulo” “lechku” “chixulo” “chu’lo. La palabra “bebe” para distinguir los niños en brazos es “lele”, “le’le”, tsileku y u’ene, en esta ultima forma es como se dice en el Valle del Mezquital, Hgo.

En cada territorio en donde se habla el hñähñu se emplean variantes, debido a la diversidad de la flora, fauna, hábitos, costumbres; más nunca esos contrastes lingüísticos implican diferencias culturales. En cada región existe multiplicidad lingüística por el empleo de modismos, pero en su conjunto no hay diferencias abismales. Por eso, esta lengua mantiene su riqueza, por su capacidad de comunicación y por su entendimiento.

En la lengua hñähñu, no existe animal que se conozca, tampoco objeto, percepciones y sensaciones que no le hayan puesto nombre, esto es debido a que han tenido la necesidad de comunicar a otros lo visto, escuchado, tocado y sentido. Esa es la razón que todo le han puesto nombre.

El empleo de palabras con distintas variantes del hñähñu, conocidas como: ñuhu, yuhu, ñätho, hñuhñu o ñyahñu; las cuales cambian en ortografía y pronunciación, pues no

siempre se apegan a las reglas gramaticales, dichas variantes corresponden a distintas zonas de Estados ubicados en el centro país. Para ilustrar este contexto se presentan los siguientes casos de acuerdo a los diccionarios de cuatro regiones:

***Variante del Estado de México *Variante del Valle del Mezquital**

Abeja:	<i>gane, sete</i>	Abeja:	<i>sefi</i>
Abuela:	<i>ndeme, tita</i>	Abuela:	<i>ngande, xuxu, tita</i>
Cal:	<i>nani</i>	Cal:	<i>näni</i>
Espanto:	<i>nzuu, pite</i>	Espanto:	<i>mbidi, ntsu pite,</i>
Puntapié:	<i>nt'iti, jmini, nheti</i>	Puntapié:	<i>ntiki</i>

***Variante de la Sierra Madre Oriental**

Variante Santiago Mexquititlan Qro.

Abeja	t'ätsa	Abeja	kolmenä
Abuela	bona	Abuela	Txu
Cal	näni	Cal	näni
Patada	nèt'i	Patada	hnet'i

Los ñähñu desde el imperio mexica ya no fueron un grupo homogéneo, esta separación impuesta modificó algunas prácticas en cuanto se refiere a la cultura, diversificó su actividad económica y modificó su organización política, estos se debió a la calidad de vida, determinada por la calidad de suelo, clima, flora; tipos de autoridad que determinó su forma de vivir. Más esto no es considerado como una competencia cultural, porque la lengua ha sido un puente de esta variedad lingüística en la cultura de este pueblo. Los ñähñus le dan importancia a su lengua como rasgo de cultura.

Por su forma de vida fueron tomados por los más incivilizados porque se desarrollaron en zonas precarias, aquí vivieron en forma paupérrima, estas regiones son Sierra Gorda en los Querétaro y Valle del Mezquital Hidalgo. En tanto que otros fueron más afortunados, como los que vivieron en la Zona de Toluca, Jilotepec y Malinalco, explotaron tierras fértiles, con agua, las lluvias fueron más benévolas con ellos.

La lengua hñähñu, ñoŋho, Nyanyu, yuhu, es su lazo de unión de este grupo disperso, algunas palabras las escriben diferente o pronuncian de modo distinto, debido a que se encuentran diferencias entre las regiones, más esta variedad no los hace distintos porque provienen de los mismos genes de esa raza, su cultura la han transmitido por cientos de años: “Las culturas y las tradiciones cambian más lentamente que las ideas y las técnicas” (Grenier, Yvon. 2001, p. 427). De esta forma es que aún prevalece la lengua.

El nombre a los objetos, animales, plantas, lo mismo que al describir un hecho, han tomado en cuenta sus características, su función, además le han imprimido imaginación, han adornado sus palabras para crear la belleza literatura manifestada en su poesía y cantos. También para narrar los hechos históricos transmitido en forma oral, describir su realidad, comentar sus fantasías, transferir valores y su pensamiento filosófico. Por todo esto quedará plasmado a través de la letra escrita.

Las comunidades que se comunican por la lengua hñähñu están tratando de conservar su lengua, algunos aceptan los cambios porque esto es lógicos todo idioma, va sufriendo modificaciones por el paso del tiempo, más esta adecuaciones no implica la pérdida de respeto y destruir sus raíces y su cultura. La lengua hñähñu es una tradición lingüística, posee caracteres muy complejos. Si bien dista para ser una lengua uniforme si se distingue su integridad, la constituye su firme e indiscutible unidad como cultura, porque comparte una misma historia, a pesar de haber recibido distintas influencias está en continuo evolución que no necesariamente modifica su estructura.

Morfología de la lengua hñähñu

Esta lengua tiene palabras que sólo son de una sola sílaba, ejemplo “*ne*” que significa en español, boca, querer algo, la conjunción “y “. El termino en hñähñu, “*da*” significa: ojo, entregar, y es auxiliar a la primera persona en tiempo pasado. También la palabra “*ma*”: es para decir: mio, mia, largo y se usa como contracción de más. Posee palabras que aglutina dos palabras: *sekudu*, es ropa vieja o tiliche, *pango*, pa, es vender, *ngo* es la carne, o sea carnicería; *t'umxi* compuesta por dos vocablos, que están en contracción t'ṽ es de t'ṽki, es chico, pequeño mxi es contracción de mixi y significa gato; es decir gato pequeño.

Para explicar algunas acciones se emplean dos o más palabras cuando en el español es sólo una, ejemplo, cocinero, es *ot'a ntsi*, herrero es *mota boja*, en forma literal significa el que remienda fierros, otra muestra de esto es el término conflictivo, es *ot'a tsui*, el que hace pleitos, *mät'a thehä*, es sembrador de maíz y para los términos modernos se ha tenido que incorporar hasta tres términos en hñähñu, para decir conquistador es *ts'oka t'ot'amfeni*, que significa “ el que descompone una cultura”

La lengua hñähñu se apega a su propia regla para dar conocer y comunicar algún hecho, al comparar con el español, en varias ocasiones no existe coherencia lo manifestado, porque difieren en su gramática: “Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente ,y más abstractamente, actos como referir y predicar, y en segundo lugar que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con , ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos” (Seale, John. R. 1980. Pp. 25-26)

Fonética

El Hñähñu no posee acento ortográfico, la pronunciación fuerte se le da la tonalidad en la sílaba de la palabra a pronunciar, esto lo dará el contexto de la frase u oración, la palabra “*nani*” en hñähñu tiene dos significados en español es, vagina y abandonar, pero al pronunciar la primera se le da la prolongación en la i, en el segundo prototipo se pronuncia en forma normal. Otro ejemplo: *fani* significa caballo también derramar líquido, para el último es prolongar la i para decir derramar.

El tono en la sílaba no es determinada por su ortografía, sino por su pronunciación, su escritura es igual pero de pronunciación diferente, esto hacen referencia a significados distintos, “En otomí todas las palabras se acentúan prosódicamente en el mismo lugar y por lo tanto no es necesario escribir el acento” (Voigtlanderr, Katherine. Echegoyen, Artemisa 1985. P. 23).

El hñähñu posee sonidos que el hablante de la lengua española no distingue con prontitud como es la “z” que es como una “s” arrastrando, es como “el sonido que hace un abejorro” la mala pronunciación de esta consonante se incurre en la errónea escritura de la palabra.

Género

En la lengua hñähñu solo se hace distinción de género en las personas, b'ehña, mujer, ñ'oho o dāme para hombre, el primer caso es para referir de hombre a hombre y el segundo es dicho por la mujer y también significa marido, en el caso de los algunos animales, el macho es tay'o y se usa la partícula ta ts'udi es puerco, entonces taptst'udi es puerco macho en otros se usa la partícula nxu que es la contracción de nxuy'o que es hembra y para decir puerca es nxuy'o ts'udi, el uso del artículo determinado o indeterminado “ra” o “n'a” no distingue el género, a veces en el contexto de la oración se distingue el género.

Conclusión

En la Lengua hñähñu, en general no existe una situación de incomunicación entre los hablantes de diversas zonas, por lo que ni la lengua escrita ni la hablada son una barrera para la comprensión más allá de los cambios de algunas palabras, lejos de que haya diferencias marcadas entre los dialectos hay entendimiento lingüístico entre las personas de las diferentes regiones de esta habla.

Entre las variantes fonéticas, morfosintácticas y léxicas que presenta el hñähñu en sus diferentes regiones, es en el aspecto léxico donde la variedad se hace más notoria. Si bien dichas variantes léxicas no modifican la estructura de la lengua ni obstaculizan la comunicación entre los hablantes, pueden resultar también, y de hecho lo son con frecuencia, causa de mayores y menores desentendimientos.

La necesidad de dar respuesta a esta dificultad léxica, es en el contacto frecuente sobre la vida frecuente con los hablantes del hñähñu y con la práctica educativa con mis alumnos, ese es el incentivo primordial para continuar en la investigación sobre las variedades de este lenguaje, lejos esta de ser un trabajo comparativo, sino que es de complementación, para fortalecer la lengua a través de incorporar mas términos al reducido vocabulario regional, que ha sido en más de las veces popular y coloquial.

Entre las variantes fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y léxicas que presenta el español en sus diferentes regiones, es en el aspecto léxico donde la diversidad se hace más notoria. Si bien dichas variantes léxicas no modifican la estructura de la lengua ni obstaculizan la comunicación entre los hablantes, pueden resultar también, y de hecho lo son con frecuencia, causa de mayores y menores desentendimientos, lo mismo sucede con el hñähñu.

La variedad de el hñähñu es un tema que se remonta a varias decenas de años, desde que los primeros investigadores crearon su propia gramática, desde ahí radica la variedad por las características que presenta cada región, porque cada una de ellas posee una realidad distinta, debido a la extensión geográfico y contacto con otras culturas que la conquistaron. Por eso ha sufrido variaciones, de seguir así continuará con su fragmentación; su inevitable empobrecimiento y a su desaparición.

Por esta razón intento en mi práctica profesional dar otras formas de escritura de la lengua hñähñu, para eliminar las fronteras que se ha impuesto cada grupo de hablantes, cada una de ellas trata de imponer su forma de escribir y de pronunciar. Es necesario dejar estériles esfuerzos de competencia, sino lo que debe prevalecer es la colaboración, de difusión con el recurso de la enseñanza y de la traducción de obras escritas en otros idiomas al hñähñu. Considero que ese es el medio de propagar y conservar esta lengua autóctona. Sea cual fuera la preponderancia regional de esta lengua, sus diferencias son superficiales, las palabras pueden ser usadas como sinónimos, con el fin de que exista un entendimiento entre locutor e interlocutor, que vocablos desiguales no sean objeto de malos entendidos, por el desconocimiento de términos, estos son muy necesarios para la comunicación verbal.

Hispanohablantes

Bibliografía

Antaki, Ikram.(1997). El banquete de Platón. Grandes temas. Primera edición. Joaquín Mortis p. 169. México

Bernal, Pérez, Felipe. (2001)Diccionario hñähñu-Español, Español- Hñähñu. Del valle del Mezquital hidalgo. Centro de documentación asesoría hñähñu. P. 223. Ixmiquilpan México

- Fuetes, Carlos. (2001). Unidad y diversidad del español, (Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española.
- Garibay K. ángel María (1953- 1954) Historia de la Literatura Náhuatl. Primera edición Porrúa. Tercera edición. Colección “Sepan Cuantos”. Núm. 626. Septima edición.p.926. México.
- Garibay K. ángel María. (1963) Panorama literario de los pueblos nahuas. Editorial Porrúa “Sepan cuantos” novena edición. 163.p. México
- Grenier Yvon. (2001)Octavio Paz. Sueño en libertad. Escritores políticos. Selección. 2001. P.455. México
- Hekking, Ewald, Jesús de, Severiano Andrés. (1989). Diccionario Español - Otomí de Santiago Mexquititlan. Universidad autónoma de Querétaro. México.
- Instituto Mexiquense de la Cultura. (2003)Diccionario español- Otomí. . Biblioteca de los pueblos indígenas. p. 206. México
- León - Portilla, Miguel. (2004)”El destino de las lenguas indígenas de México”. De la Historiografía lingüística e Historia de las lenguas. Actas del primer congreso de Historiografía lingüística / tercer encuentro de lingüística en Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de Mexico-Siglo XXI. México.
- Searle, John R. (1980). Actos de Habla. Ed. Cátedra. Madrid. España
- Voigtlander, Katherine, Echegoyen. Artemisa. (2007). Diccionario Yuhu, de la sierra Madre Oriental.estados de de hidalgo, Puebla y Veracruz. P. 634. México
- Voigtlander, Katherine, Echegoyen. Artemisa. (1985). Luces contemporáneos del otomí. Gramática del otomí de la sierra. Instituto Lingüístico de verano. 359 P. México 13
- Zimmermann, Klaus (1998) temas de lingüística y gramática. Guillermo de Humboldt y la lengua otomí (hñahñu. Universidad de Bremen.

Pertinencia del uso de la lengua materna en la UAIM: opinan los estudiantes

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México
esaforero2002@yahoo.com

M. en E.S. María Eugenia Meza Hernández
Universidad Autónoma Indígena de México
uaim_posgrado@yahoo.com.mx

Dr. Ernesto Guerra García
Universidad Autónoma Indígena de México
dguerragarcia@gmail.com

Miembros del grupo interinstitucional de Investigación: Diversidad Cultural y Desarrollo Humano (UAEM-UAIM).

Resumen

La pertinencia del uso de la lengua materna en la UAIM es analizada a través de la opinión de estudiantes provenientes de diferentes grupos étnicos. En general se encontró que tanto aquellos que hablan la lengua como los que no, brindaron razones a favor y en contra de su implementación en el proceso educativo. Se concluye que el contexto intercultural de la Institución no necesariamente es propicio para la implementación de la práctica educativa en lengua materna, esta universidad no puede rescatarla ni evitar que se pierda. Pero aun sin proponérselo, si no se atiende esta problemática, puede acelerar procesos etnofágicos sin precedentes. En sí el problema es complejo. La pertinencia del uso la lengua materna, a final de cuentas, obedece principalmente al destino que el estado desea para los pueblos indios y lo que los propios grupos indígenas desean para sí mismos.

Palabras clave: lengua materna, educación intercultural, interculturalismo.

Summary

The relevance of the use of native language in the UAIM is analyzed through the opinion of students from different ethnic groups. In general it was found that both in those who speak and don't speak the native language had reasons for and against its implementation in the educational process. We conclude that the intercultural context of the institution is not necessarily conducive to the use of the native language in the educational practice, this university can not rescue or prevent its loss. If the institution don't look for a solution to this problem can speed up processes of ethnic annihilation. In it the problem is complex. The relevance of native language use depends on the destination what the state wishes for the Indian people and what the indian people wants for it self.

Key words: native language, intercultural education, interculturalism.

Introducción

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una pequeña institución intercultural relativamente joven, ubicada en una región *chichimeca* en el estado de Sinaloa en el Noroeste de la República Mexicana.

La Institución se localiza en la región donde habita el pueblo *yoleme mayo* de Sinaloa, cuya cultura autóctona floreció al norte del estado. Su influencia local abarca principalmente los municipios de *Ahome* y de El Fuerte, que en 2005 contaban con 5, 258 y 5, 342 *yolemes* de una población total de 388,344 y 92, 585 habitantes respectivamente (INEGI, 2005).

Cabe aclarar que el grupo *yoleme mayo* no solamente habita Sinaloa, sino que forma parte de uno de los grupos étnicos más importantes del vecino municipio norteño de Sonora. Sinaloa cuenta con una gran diversidad étnica debido a la migración de grupos indígenas provenientes del sur del país que se instalan principalmente en el centro y sur del estado; es común encontrar *nahuas*, *zapotecos*, *mixtecos*, entre otros trabajando como jornaleros agrícolas.

En la última década además de la inmigración, se ha incrementado la movilidad de jóvenes provenientes de algunos grupos étnicos originarios del país, para estudiar en la UAIM; la mayoría de ellos bilingües, ya que dominan de diferentes maneras dos idiomas: el materno y el español.

El idioma que se usa en el sistema educativo de la UAIM es el español, pero por su carácter intercultural la pregunta obligada es si los procesos educativos deben considerar el uso intensivo de las lenguas maternas a las que pertenecen los estudiantes a los que al interior se les llama Titulares Académicos (T.A.).

Indigenismo y política educativa

Cada una de las teorías sobre la etnicidad ha tratado de ser generalizada a partir de casos entre grupos étnicos específicos. En el caso de Estados Unidos, **Molina (2002:106)** destaca al menos cinco: la presencia de poblaciones autóctonas, el flujo masivo de esclavos de África Occidental, la presencia de los primeros colonos de grupos religiosos, el origen

anglosajón de las elites económicas y políticas y el papel importante que ha jugado la inmigración en el desarrollo de ese país.

La historia de México presentó diferencias abismales con la de Estados Unidos y la de Inglaterra en cuanto a la composición de sus grupos étnicos, sus características culturales y la situación de su estructura social; por lo tanto es difícil trasladar y mantener las mismas conceptualizaciones.

En México, a lo largo del siglo XX y hasta hace más o menos 15 años, la política oficial del Estado era claramente de integración cultural, es decir, se trataba de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna, cuidando quizá la preservación de sus rasgos culturales en sentido estrecho (folclóricos), pero sin vislumbrarse concesiones de importancia en el terreno económico y político. La base de esta concepción se encontraba en el ideal de una cultura mexicana monolítica y coherente, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas (Olivé, 2004:37-38).

El fin último de la política indigenista hasta la década de los noventa fue la desaparición de los pueblos indígenas de México (García, 2004:66).

Posteriormente, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural, expresados en la Constitución en 1992, en los acuerdos de San Andrés Larrainzar, firmados con representantes de los pueblos indígenas en febrero de 1996 y de la aprobación en abril de 2001 de la Ley de Derechos y de Cultura Indígena en México, en la práctica, no hay una coyuntura clara de reafirmación de las minorías étnicas por parte del Estado, que sólo en el discurso reconoce la diversidad de éstas expresiones.

Silvia Schmelkes, en el Marco General para Impulsar la Creación de Instituciones de Educación Superior en México, en el Contexto de la Perspectiva Intercultural, menciona:

tanto en la historia, como en múltiples sucesos del presente, hemos observado como la problemática específica de desarrollo e integración de la población indígena al México moderno, lejos de erradicar actitudes de segregación, continúa promoviendo condiciones de marginación de estas culturas cada vez más difíciles de soportar, las cuales han llegado a poner en riesgo la

sobrevivencia no sólo de las lenguas y de las culturas sino también la supervivencia física de muchos grupos indígenas (CGEIB, 2002:3).

En el México actual, la explotación de las personas y sus recursos, el desplazamiento territorial, la emigración, la falta de atención a los problemas de salud y educativos y el desconocimiento de sus derechos más elementales, han llevado a los grupos étnicos a la extrema pobreza. Sin embargo, aún cuando los pueblos indios se caracterizan en general por las diferencias económicas, culturales, religiosas, sociales y políticas entre sí mismos y con respecto a la sociedad no india, y presentan una gran heterogeneidad en las formas de conservación y reproducción por las diferencias regionales y la manera como se han venido integrando a la sociedad occidental, forman parte del grupo social mexicano, y su interacción con los mestizos y con los miembros de las demás culturas es cada vez más dinámica.

En esta situación, las políticas públicas se tornan más complejas, ya que dependen de: 1) la cada vez más complicada relación de las etnias con el Estado, es decir de lo etnopolítico; 2) la superación de los problemas de las políticas públicas que no han podido presentar un marco lo suficientemente democrático para dar respuesta a los problemas de género, etnia y clase y 3) del indianismo, en cuanto a lo que los indios quieren para los indios y que no tiene nada que ver con el mundo mestizo (Sandoval, 2004). Es así como la identidad es parte de la dimensión política, la cual tiene que ver con las relaciones interculturales existentes en los diferentes ámbitos de la sociedad mexicana.

La situación cultural de esta nación no es bipolar ni bilingüe, sino que se constituye aún en un mosaico de expresiones étnicas que, sorprendentemente y de forma deliberada no habían sido contundentemente localizadas o afanosamente olvidadas (Maldonado, 2002: 17).

Una de las características del indigenismo ha sido la toma de decisiones en políticas públicas tendientes a atender a la población indígena, a partir de la instrumentación de planes, programas y proyectos, donde los pueblos indígenas como colectivo, no tienen ingerencia alguna, más que ser los “beneficiarios” de tales políticas. La educación ha sido uno de los resultantes de esas políticas indigenistas que ahora se concretan, en el nivel superior, con las llamadas universidades interculturales.

Las lenguas indígenas en México

Oficialmente no se conocía una respuesta específica sobre la identificación oficial de las expresiones étnicas radicadas en territorio nacional hasta el 14 de enero de 2008, fecha en la que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) editó en el Diario Oficial de la Federación el “Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias” (INALI, 2008).

Los estudios desarrollados por el INALI encontraron que la realidad lingüística del país es mucho más compleja de lo que en términos generales se había creído. Además, el uso que se le había dado al concepto *lengua* en torno a la diversidad lingüística mexicana había sido muy impreciso; debido en parte por razones históricas ya que desde la época virreinal, o quizá desde antes, se difundió la creencia de que los pueblos indígenas hablan "una sola lengua" -altamente uniforme en todos sus componentes-, sin advertir, las más de las veces, la existencia de distintas clases de variantes lingüísticas, explicables bien sea por razones geográficas, genealógicas o sociales, como ocurre en todo el mundo (INALI, 2010).

Ante este panorama, el INALI resolvió catalogar la diversidad lingüística de los pueblos indígenas en México a partir de las siguientes tres categorías, relacionadas de mayor a menor grado de inclusión (INALI, 2010): 1) familia lingüística, 2) agrupación lingüística y 3) variante lingüística.

La categoría familia lingüística se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común; en nuestro país se encontraron 11 familias lingüísticas indoamericanas consideradas en razón de que cada una de ellas se encuentra representada en México con al menos una de sus lenguas.

Dichas familias, dispuestas por su ubicación geográfica de norte a sur en nuestro continente, son (INALI, 2010): 1) *Álgica*, 2) *Yuto-nahua*, 3) *Cochimí-yumana*, 4) *Seri*, 5) *Oto-mangue*, 6) *Maya*, 7) *Totonaco-tepehua*, 8) *Tarasca*, 9) *Mixe-zoque*, 10) *Chontal de Oaxaca* y 11) *Huave*.

La categoría agrupación lingüística el INALI la define como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. De acuerdo con esta definición, las 68 agrupaciones lingüísticas catalogadas se encuentran relacionadas, respectivamente, con un pueblo indígena y pueden estar conformadas por conjuntos de una o más variantes lingüísticas (INALI, 2010):

Contexto de la UAIM

El 5 de diciembre de 2001, se fundó en Mochicahui*, municipio de El Fuerte, Sinaloa, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Su enfoque inicial fue dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, *yolem'me mayo* y *yolem'me jia'ki*; pero posteriormente se contó con la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros estados de la República Mexicana, tales como *ch'ol*, *mam*, *zoque*, *chinanteco*, *tzeltal*, *tzotzil*, *mazahua*, *zapoteco*, *rarámuri*, etc. así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país (Guerra, 2008).

Sus orígenes se remontan a la fundación en 1982 del Departamento de Etnología que derivó en el Instituto de Antropología en 1984 de una de las universidades públicas del Estado de Sinaloa en México, la Universidad de Occidente (UDO); el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta estuvo a cargo del proyecto desde sus raíces y posteriormente fungió como el primer Rector de la UAIM (UAIM, 1999).

En agosto de 1999, este Instituto admitió a los primeros 350 estudiantes que posteriormente fueron reincorporados a la UAIM y que dieron vida a las primeras actividades universitarias.

El 3 de noviembre de 2004 José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento formal como Rector y unos días después comenzó la aplicación de las recomendaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

La visita posterior de la Coordinadora General de la CGEIB, el 13 de septiembre de 2005, agilizó las gestiones para que el 12 de octubre de ese año la institución llegara a ser

* Mochicahui es un poblado en la región *yolem'me mayo* a menos de 20 Km. al noreste de Los Mochis, Sinaloa.

formalmente reconocida, con algunas condicionantes, como parte de las universidades interculturales promovidas por esta dependencia.

Mientras tanto los procesos educativos continuaron avanzando al interior de la institución; en noviembre de 2005 se realizó el primer acto histórico de 45 graduandos de licenciatura, en junio de 2006 el de los primeros 20 graduandos de maestría y en diciembre del mismo año, la universidad otorgó el primer grado de maestría.

Cuando se creó oficialmente la Red de Universidades Interculturales (REDUI) en octubre de 2006, la institución comenzó a tener una participación más activa en la CGEIB, muestra de ello es que el 18 de enero de 2008 fue visitada por los Rectores de esta Red (Guerra y Meza, 2009).

A través de esta organización, se pudo establecer un mayor enlace entre la UAIM y las demás universidades interculturales, permitiéndole aumentar la fuerza de negociación con otras instituciones nacionales tomadoras de decisiones y proveedoras de fondos.

Actualmente la UAIM es una IPES de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio y tiene dos localidades, la primera, su sede principal en *Mochicahui*, en el municipio de El Fuerte y la otra en Los Mochis, una pequeña ciudad en el municipio de Ahome, ambas situadas en el norte de Sinaloa.

Ofrece cuatro programas educativos de ingeniería: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Desarrollo Sustentable y cinco de licenciatura: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría; todos con una duración de cuatro años después del bachillerato. Además cuenta con dos programas de maestría: Educación Social y Economía y Negocios y uno de maestría y doctorado en Desarrollo Sustentable de los Recursos Naturales.

La institución registra una matrícula actual de alrededor de 1, 350 estudiantes provenientes de un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina. El 45% de ellos son mestizos de escasos recursos económicos mientras que el 55% de ellos se adscribe a alguno de los grupos étnicos que se mencionan en la tabla no 1.

El idioma convencional en la institución es, como se había mencionado, el español, sin embargo es de resaltar, que aun y cuando los dominios orales y escritos sean muy

dispersos, aproximadamente el 75% de los estudiantes indígenas son bilingües, mientras que en los docentes, sólo el 5% indígena habla *yoleme mayo* y español.

La UAIM cuenta actualmente con 75 facilitadores, el 5% indígenas *yolemes* y 95% mestizos; el 75% de planta y el 25% cubren asignaturas por horas. Es reconocida por el gobierno mexicano; sus programas educativos, títulos y grados tienen validez oficial ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Tabla No. 1. Pueblos indígenas de origen de los estudiantes de la UAIM en el ciclo 2008 - 2009

Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%	Grupo Étnico	%
<i>Yoleme</i>	42.0%	<i>Jia'ki</i>	4.0%	<i>Mame</i>	2.0%	<i>Trique</i>	0.9%	<i>Chanc</i>	0.3%
<i>Ch'ol</i>	8.0%	<i>Zapoteco</i>	3.0%	<i>Mixe</i>	1.5%	<i>Kari'ña</i>	0.5%	<i>Guarijío</i>	0.2%
<i>Mixteco</i>	7.0%	<i>Cora</i>	2.0%	<i>Mocho</i>	1.0%	<i>Mazateco</i>	0.5%	<i>Kumiai</i>	0.2%
<i>Raramuri</i>	6.0%	<i>Zoque</i>	2.0%	<i>Tzotzil</i>	1.0%	<i>Nahuatl</i>	0.5%	<i>Otomi</i>	0.1%
<i>Chatino</i>	5.0%	<i>Tepehuano</i>	2.0%	<i>Tzeltal</i>	1.0%	<i>Totonaca</i>	0.5%	<i>Pemon</i>	0.1%
<i>Huchol</i>	5.0%	<i>Chinanteco</i>	2.0%	<i>Mazahua</i>	1.0%	<i>Chaima</i>	0.5%	<i>Piapoco</i>	0.1%

Fuente: Construcción de los autores a partir de los datos históricos de la Administración Escolar de la UAIM proporcionados en enero de 2009.

Asincronías en la lengua

Al decir de Sandoval la lengua

Se constituye en el símbolo más próximo a la identidad sociocultural y de diferenciación entre los indígenas y con otros grupos étnicos (Sandoval, 2002:222).

Sin embargo, este símbolo se ve alterado ya que se observa que la tendencia es hacia el decremento del monolingüismo nativo y el incremento del bilingüismo con el español e incluso del abandono de la lengua madre (Sandoval, 2002:231).

...ante el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas (Muñoz, 2002:3),

Lo cual explica, en parte la diversidad de recursos lingüísticos que se presentan en las poblaciones indígenas.

Por ejemplo la población *yoreme mayo* del norte de Sinaloa es predominantemente bilingüe. Ya no se encuentran ancianos que hablen solamente la lengua mayo y los jóvenes prefieren hablar el español.

Esto último es debido a la pobre reputación de la lengua mayo en el norte de Sinaloa. En las generaciones de hace más de dos décadas; para conseguir trabajo era necesario no hacer evidente el origen étnico, de lo contrario la discriminación se hacía sentir.

“Yo le decía a mi hijo que no hablara la lengua, ni en la casa, porque así aprendería más rápido el español y podía encontrar mejor trabajo” (Yoreme, Mochicahui, 27 de abril de 2009)

La lengua de los *yolem´mem* se había visto desplazada por el idioma español, dominante en la región. Pero aun cuando muchos de ellos hablaban las dos lenguas, el peligro de la muerte de la lengua mayo es inminente (Moctezuma, 2001:18-20).

La continuidad, el abandono o la pérdida de la lengua materna ha dependido en gran medida de la ubicación espacial y temporal del ámbito receptor (Sandoval, 2002:232). También tienen que ver las políticas oficiales educativas que se implementan en las regiones étnicas.

A pesar de la importancia de este hecho local, que tiene eco en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO y de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas recientemente creada, las acciones para revertir las tendencias de exterminio sociocultural de los pueblos han sido mínimas y en muchos casos desorientadas.

La situación actual de deterioro se refleja en la diglosia y la gran diversidad de recursos lingüísticos de los indígenas, que cuestiona la ética de las políticas públicas que ponen en evidencia el dominio del español sobre las demás lenguas.

El mayor problema es la simplificación y el espíritu reduccionista con el que se ha querido ver el fenómeno:

Las diversidades culturales y sociolingüísticas se simplifican exageradamente y se interpretan a través de unas oposiciones con un inequívoco sentido reduccionista, tales como mundo urbano vs. mundo rural; comunidad hispánica vs. comunidad india. Las ópticas institucionales, sobre todo, buscan parámetros generalizables al mayor espectro posible de casos (Muñoz, 2002:4).

Por esto no es de extrañar que uno de los principales retos aun sin resolver en las políticas públicas es el tratamiento de las lenguas y las culturas.

Las lenguas indígenas han sido predominantemente ágrafas y después de cinco siglos de alteraciones y modificaciones ante la dominación del español (Sandoval, 2002:34) no cuentan con suficientes soportes escritos, libros ni materiales adecuados para promover su aprendizaje ya que su conocimiento no presenta aún los suficientes consensos políticos al interior de los grupos étnicos en cuestión.

Además se piensa que una etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distintivas, pero esto no necesariamente es así, en una cultura podemos encontrar –más ahora- diversas identidades étnicas, del mismo modo que una misma lengua puede ser compartida por varios grupos étnicos (Fernández, 2005:15).

En el estudio exploratorio realizado en la UAIM, se encontró que varios jóvenes no solamente hablaban *nahuatl* sino que con el tiempo habían aprendido algo de *mixteco*; algunos *ch'ol*, y otros entendían perfectamente el *tzotzil*.

Esta poliglotía debe ser considerada como una ventaja, como menciona Daffunchio:

La reiterada actividad mental de pasar los mensajes recibidos y transmitidos de un código a otro (cada uno con sus reglas y su mundo, tan distinto, para el caso uno de otro) es una práctica que tiene consecuencias plásticas para el ejercicio de las funciones intelectuales, independientemente de qué tan bien o mal se hable cada una de las lenguas en cuestión y los grados de mejoramiento que requieran, o de las influencias e interferencias que ocurren entre ambas. Con esta actividad, casi constante, el acervo lingüístico de los sujetos enriquece, pero también ocurre que se trastocan términos o sentidos, o se dan ciertas inconveniencias gramaticales o de expresiones que no reciben el uso estándar, sobre todo el uso de la segunda lengua (Daffunchio, 2000:127).

Sin embargo, a pesar de la anterior ventaja, la realidad es que en todas las historias el contacto con el Español ha sido conflictivo (Moctezuma, 2001:23), puesto que al presentarse siempre a través de esquemas asimétricos de dominio, trae como consecuencia signos claros de diglosia.

La pérdida de lengua nativa – frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la interiorización concomitante de las lenguas indígenas – suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y de la cultura (Jiménez, 2000:62).

La diglosia no es más que

El producto del desequilibrio resultante del conflicto social y político existente en una sociedad determinada (Fernández, 2005: 11).

De esta manera explicamos, en parte, porqué en los *yoremes* se observa una dispersión considerable respecto de los recursos lingüísticos.

Como menciona Sandoval (1997:26), en el caso de la población indígena, las variaciones al interior de la comunidad son más acentuadas en comparación con el resto de la población, debido a una serie de factores tales como la marginación, el exterminio y globalización económica y cultural.

Pensando en estas y otras circunstancias, entendemos entonces que los asuntos de la lengua materna tendrían que partir de esquemas etnopolíticos de construcción, reelaboración y adjudicación de identidades étnicas (Fernández, 2005:15), y no precisamente del designio cultural de las autoridades mestizas sobre los grupos indígenas, como normalmente se practica en las instituciones gubernamentales.

Estas reflexiones son de vital importancia en el planteamiento de políticas públicas ya que al querer revitalizar a los grupos originarios, aún sin quererlo se pudiera estar contribuyendo indeseablemente a la muerte de alguno de ellos.

Por lo anterior, las instituciones educativas como la UAIM han tardado en implementar algún programa formal al respecto. Aún cuando existe toda la intención de las autoridades, debido a que se observa una rica diversidad de recursos sociolingüísticos, existen muchos

fenómenos aun por analizar formalmente. Una de las dificultades es que la sociedad mestiza no está preparada o se niega a hacer cumplir, las políticas públicas orientadas a la inclusión.

El otro problema insalvable en la mayoría de los casos, es que el rescate y la revalorización de las culturas requiere de un esfuerzo conjunto, entre las comunidades indígenas, la sociedad predominantemente mestiza y todas las instituciones públicas.

Pero las anteriores dificultades se encuentran inmersas en un marco de tendencias que ya han sido expresadas en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996), que en su preámbulo mencionan:

- La situación de cada lengua, vistas las consideraciones previas, es el resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores diferentes: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos y territoriales; económicos y sociales; culturales; lingüísticos y sociolingüísticos; interlingüísticos; y finalmente subjetivos. En concreto, la situación actual se caracteriza por:
 - La secular tendencia unificadora de la mayoría de Estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico.
 - El proceso de mundialización de la economía y, en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta los ámbitos de relación y las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de cada comunidad lingüística.
 - El modelo economicista de crecimiento propugnado por los grupos económicos transnacionales, que pretende identificar la desregulación con el progreso y el individualismo competitivo con la libertad, cosa que genera graves y crecientes desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas.
 - Las amenazas que, en el momento actual, presionan a las comunidades lingüísticas sea por la falta de autogobierno, por una demografía limitada o bien parcialmente o enteramente dispersa, por una economía precaria, por una lengua no codificada o por un modelo cultural opuesto al predominante, hacen que muchas lenguas no puedan sobrevivir y desarrollarse si no se tienen en cuenta estos ejes fundamentales:

- En la perspectiva política, concebir una organización de la diversidad lingüística que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas en este nuevo modelo de crecimiento.
- En la perspectiva cultural, hacer plenamente compatible el espacio comunicativo mundial con la participación equitativa de todos los pueblos, de todas las comunidades lingüísticas y de todas las personas en el proceso de desarrollo.
- En la perspectiva económica, fundamentar un desarrollo sostenible basado en la participación de todos y en el respeto por el equilibrio ecológico de las sociedades y por unas relaciones equitativas entre todas las lenguas y culturas.

Por todo ello, esta declaración parte de las comunidades lingüísticas y no de los Estados, y se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones internacionales capaces de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para toda la humanidad y tiene como finalidad propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos.

Esta declaración muestra la importancia que han adquirido los derechos lingüísticos para el respeto, la legitimación y el mantenimiento de las lenguas de los pueblos indígenas de América Latina. Para el caso de México, este esfuerzo se ha concretado a la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción IV, del Artículo 7o. de la Ley General de Educación.

Estas tendencias sociolingüísticas según **Muñoz** se pueden reducir a los siguientes tres aspectos:

Primero, cambios en la funcionalidad y la reproducción en la comunicación y en la continuidad cultural; segundo, focalización más intensa de la racionalidad o reflexividad en torno a modelos lingüísticos y culturales dominantes, y tercero, profundización de los procesos de diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales (**Muñoz, 2002:1**).

Por otro lado, la preocupación dominante sobre la pérdida de los idiomas, requiere, de manera urgente una prioritaria orientación ética a favor de una auténtica vocación pluralista

para entender el papel de la diversidad que ya es reconocido en todas las latitudes del planeta (Muñoz, 2002:6).

Lo que sí es evidente, a pesar de estas tendencias y dificultades, es que las instituciones públicas no deben desligarse en ningún momento de la intención seria y con responsabilidad de promover el rescate y la revalorización de las etnias que participan en la sociedad mexicana.

El uso de la lengua en la UAIM

De los estudiantes que manifestaron pertenecer a alguna de las culturas originarias de México, el 73% tenía las habilidades para comunicarse de alguna manera en su lengua materna, mientras que un 28% definitivamente no tenía alguna capacidad notoria al respecto.

La siguiente tabla 2 presenta los resultados totales obtenidos en el estudio:

De los estudiantes que sí hablan en algún grado su lengua materna, la gran mayoría (un 48% del total encuestado) expresaron su interés porque los procesos educativos se impartieran en lengua materna, mientras que un 25% piensa que no es oportuno hacerlo.

Por otro lado, los estudiantes que no hablan su lengua mostraron un comportamiento similar, la mayoría (un 16% del total) expresaron que es importante que se den las clases en su lengua materna aun cuando ellos, por una u otra causa, no la conocen. El resto (un 12% del total), ni habla su lengua ni piensa que sea relevante dar las clases en el idioma materno.

Las razones por las que los estudiantes manifestaron lo anterior son descritas brevemente a continuación.

Tabla 2. Tabla cruzada de estudiante que hablan o no la lengua vs. su deseo de que el proceso educativo sea en lengua materna.

	Si hablan la lengua	No hablan la lengua	Totales
Opinan que sí a la educación de universidad en lengua materna	48%	16%	63%
Opinan que no a la educación de universidad en lengua materna	25%	12%	37%
Totales	73%	28%	100%

Fuente: construcción de los autores.

Estudiantes que sí hablan su lengua materna y que opinan que el proceso educativo debe impartirse en su lengua

Para la gran mayoría de estos estudiantes es importante que el proceso educativo se realice en la lengua materna, debido a la gran importancia de dar a conocer, difundir, fomentar y rescatar las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios; en especial para evitar que se pierdan. A la vez la lengua materna se valoraría más dentro de la UAIM si los T.A. pudieran reforzarla a través de su uso y compartirla con estudiantes de otros grupos étnicos, con la aspiración de llegar a ser bilingües e incluso políglotas. De esta manera las lenguas son la herramienta esencial de comunicación interpersonal en este ambiente:

“Creo que se debe ampliar un poco más la lengua para que los alumnos conozcan más sobre nuestras lenguas, orígenes, etc.” (T.A. maya, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Dentro de los objetivos de la universidad es el rescate de las costumbres, por eso se debería dar asignaturas en lengua indígena sobre todo las de tipo social.” (T.A. mayo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Para que así se pueda rescatar las diferentes lenguas que conviven en el país o aquí en la universidad.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque se tiene que seguir fomentando la lengua indígena.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros manifestaron que se debería fomentar el uso de la lengua materna por ser universidad intercultural y de este modo se reconozca más a la UAIM:

“Sí para que no se pierdan las lenguas que existen y las tradiciones porque la escuela es intercultural.” (T.A. ch’ol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque el mismo modelo de la universidad te dice que es pluricultural y es fundamental (hablarla) en los alumnos que pertenecen a una etnia.” (T.A. rarámury, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Así se reconocería más la universidad, además los T.A. implementarán y valorarán más su dialecto” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros estudiantes pensaron que es importante la utilización de la lengua materna en la escolarización para no perder la identidad, para no olvidar raíces, no perder la cultura, tradiciones y costumbres ya que es fundamental para el sentido de pertenencia a una etnia:

“Para que no perdamos la cultura.” (T.A. mixe, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Se supone que es una universidad intercultural y se tiene que acatar los usos y costumbres para que no se pierda la identidad.” (T.A. huichol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Le conviene a la universidad porque es intercultural y se deben hablar los dialectos para no perder las tradiciones.” (T.A. ch’ol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque nos ayudará a seguir hablando nuestra lengua y no perder las costumbres que tenemos.” (T.A. Tepehuano, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos opinaron que es importante en el proceso educativo que los asesores expliquen en la lengua para entenderles mejor y así realmente facilitar el aprendizaje; propusieron que los T.A. impartan talleres de cada lengua:

“Podría entender mejor a los asesores.” (T.A. chol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Por una parte para reforzar su lengua y sobre todo como forma de expresarse con las lenguas en cada área en cada carrera.” (T.A. nahuatl, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Que se abra un espacio para difundir en otros lugares la lengua materna y para esto sugiero que se abra un espacio donde los titulares den un tipo taller de cada lengua materna.” (T.A. zapoteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos más expusieron que es importante que la lengua materna se utilice en los procesos educativos ya que es una forma de comunicación con otras personas, debido a que muchos hablan la lengua al interior de la UAIM:

“Porque aun existen muchas personas que hablan alguna lengua indígena.” (T.A. mixe, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque también es una forma de comunicación si conocemos lenguas indígenas nos podemos comunicar con personas de ese lugar sin ningún problema. (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Es igual a las demás lenguas tanto en la entonación y pronunciación es bueno hablarlo y darlo a conocer.” (T.A. zoque, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Por último en este apartado se encontraron los que manifestaron la importancia de traducir el conocimiento para llevarlo a las comunidades así como para el desarrollo de las etnias:

“Porque hay personas que hablan las diferentes lenguas, para que sea más productivo siendo bilingüe o trilingüe. Creo que se podría traducir el conocimiento para que se pueda bajar a las comunidades buscando términos o palabras que sean comprensibles (más).” (T.A. náhuatl, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque es una escuela intercultural indígena donde todos los alumnos desarrollen más sus etnias.” (T.A. mame, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Para el buen desarrollo de los pueblos indígenas.” (T.A. zoque, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Estudiantes que no hablaban su lengua materna y que aún así expresaron que el proceso educativo debe impartirse en su lengua.

Muchos de los estudiantes de esta categoría mencionaron que es importante que no se pierdan las lenguas y que su utilización en el proceso educativo propicia su rescate:

“Servirá de rescate de cultura” (T.A. yoreme, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Para que todos los que no sepan lenguas aprendan de los que sepan y para rescatar las lenguas indígenas para que no se pierda la costumbre.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque no hay que perder la cultura.” (T.A. zapoteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros respondieron que la inclusión de la lengua materna en los procesos educativos les ayuda a no olvidar el lenguaje y las raíces de la etnia a la que pertenecen y poder así continuar la tradición; también para que en un futuro puedan comunicarse en la lengua.

“Nos ayudaría a continuar con la tradición para que no se olvide el lenguaje de nuestra etnia.” (T.A. yoreme, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“También ocupamos aprender de la lengua para que no se pierda la tradición y que también se llegue a hablar a futuro de nuestros hijos.” (T.A. yoreme, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque así como aprendemos el inglés, esta también es importante para no olvidar nuestras raíces.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos T.A. manifestaron que resulta necesaria la práctica de la lengua materna para conocer un poco de cada etnia con las que conviven a diario, para enriquecer su vocabulario y para aprender de los que saben lenguas:

“Por la obvia razón de que esta institución es intercultural o por lo menos saber un poco de cada etnia.” (T.A. zapoteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Para enriquecer nuestro vocabulario.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Para que todos los que no sepan lenguas aprendan de los que sepan y para rescatar las lenguas indígenas para que no se pierda la costumbre.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos respondieron que es indispensable incluir la lengua materna en la actividad educativa por el simple hecho de que la UAIM es una institución intercultural e indígena.

“Por la obvia razón de que esta institución es intercultural o por lo menos saber un poco de cada etnia.” (T.A. zapoteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Se supone que es (universidad) indígena y en bien a ello se debe hacer.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otro grupo de estudiantes opinó que puede servir para que a los que se les dificulta el español puedan mejorar sus aprendizajes:

“Porque así aprenderían mejor los alumnos que hablan lenguas y se sentirían más cómodos.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Algunos compañeros se les dificulta entender el español.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros aludieron a su derecho de expresarse en formas distintas:

“También hay otras personas que al igual que nosotros también tienen derecho a expresarse de otras formas, distintas a nosotros.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

En conclusión, los que opinaron que los procesos educativos deben ser intensivos en lengua materna, tanto los estudiantes que la hablaban como los que no, coincidieron en lo siguiente: 1) en el rescate y para evitar que se pierdan 2) por ser universidad intercultural, 3) para reforzar la identidad o pertenencia a una etnia y 4) para facilitar el aprendizaje universitario.

Estudiantes que hablaban lengua materna y que aún así opinaron que el proceso educativo no debe impartirse en su lengua.

La mayoría de los T.A. de esta categoría mencionó que en una universidad se deben hablar otros idiomas; que la lengua materna sólo se utiliza en el nivel de educación primaria; que además la lengua materna no forma parte de una educación profesional y que no corresponde a la manera en la que deben realizar sus estudios universitarios:

“Porque la lengua sólo se (habla) en comunidades ya en universidad creo que no porque en el siglo que estamos se debe de hablar otros idiomas.” (T.A. ch’ol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Eso sería en la educación primaria donde deberían impartirse clases, teniendo en cuenta que no hay que perder las costumbres.” (T.A. ch’ol Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque no es parte de una formación profesional donde puedas laborar tu profesión. Lo que necesita la UAIM es más expertos pero en áreas de aprendizaje, y en prácticas pero en la lengua no hay nada que ver el la UAIM.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros más expresaron que no es posible llevar a cabo los procesos educativos en las lenguas madre, por razones prácticas, porque existen muchas etnias en la UAIM, lo que genera mucha dificultad para planear el currículo. Además, de que el resultado no siempre se asegura por que después del proceso, es posible que los estudiantes sigan sin entender a ninguna etnia. También algunos dijeron que de instituirse las diferentes lenguas maternas, tendrían que aprenderlas en su totalidad, lo que les podría resultar muy complejo:

“Porque son una variedad de etnias que llegan a la universidad y pues no entenderíamos ninguna de ellas.” (T.A. Cora, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“No porque no precisamente la universidad debe estar enfocado solo a la lengua de cada estado porque entonces no tendríamos tanta comunicación se formarían grupos que no es esa la manera de seguir los estudios universitarios.” (T.A. cora, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque es una universidad intercultural que está integrada por diferentes grupos.” (T.A. mame, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque como hay diferentes tipos de etnias sería difícil que la educación sea por la lengua indígena o al menos que se establezca una sola lengua.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque no todos hablan la misma lengua y pues en mi opinión sería muy difícil aprender distintas lenguas.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Si fuera un sí, entonces no se llamaría universidad, sino educación inicial...o primaria (T.A. zoque, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otros T.A. expresaron que el dominio del idioma español les puede brindar equidad e igualdad, (visto desde la perspectiva de su cultura indígena hacia la cultura dominante) y también que el relacionarse con el sistema español les ayuda a entender, conocer y así defenderse mejor ante las autoridades:

“Para que haga una equidad o igualdad entre todos.” (T.A. chinanteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Uno como indígena se tiene que relacionar al sistema español (jurídico). Me interesa conocer los sistemas que están existiendo sin dejar las tradiciones, para poder conocer, defenderse y entender entre autoridades.” (T.A. huichol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos T.A. opinaron que las lenguas sólo se hablan en las comunidades o en territorios muy pequeños, por lo vieron difícil la implementación de un marco contextual adecuado para el fortalecimiento de las lenguas. Destacaron que a nivel de promoción podría ser suficiente:

“Porque la lengua sólo se (habla) en comunidades ya en universidad creo que no porque en el siglo que estamos se debe de hablar otros idiomas.” (T.A. ch’ol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Sólo se deben promover y transmitir a las generaciones futuras,” (T.A. chatino, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Realmente considero que para conocer y saber lo que dicen los libros tiene que ser en español y nuestra lengua sólo se conoce en un territorio pequeño.” (T.A. mixe, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Algunos estudiantes manifestaron que ingresaron a la UAIM a mejorar su segunda lengua, el español, y que si se les enseñara en su lengua, quedarían en las mismas. Aprender español les resulta indispensable porque sólo así podrán saber lo que dicen los libros:

“Se supone que muchos vienen de comunidades a aprender el español porque no manejan bien el español y al enseñarle en su lengua quedan en las mismas.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque debemos mejorar la segunda lengua ya que por ser el español la segunda muchas veces se nos dificulta y esto impide un mejor aprendizaje.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Realmente considero que para conocer y saber lo que dicen los libros tiene que ser en español y nuestra lengua sólo se conoce en un territorio pequeño.” (T.A. mixe, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

También dijeron que ven difícil que la universidad implemente procesos en lengua materna, pues si en las primarias aun cuando hay maestros bilingües les resulta difícil, a nivel superior se presentan más dificultades, entre ellas la económica. De acuerdo a lo que expresaron ellos, la UAIM necesita expertos en áreas disciplinares más no en la lengua.

“Porque es difícil, si en las primarias de mi estado batallan con los niños que llevan una materia, lengua materna, hay maestros bilingües, les es difícil.

Aparte es caro contratar maestros que hablen el dialecto.” (T.A. hichol, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque no es parte de una formación profesional donde puedas laborar tu profesión. Lo que necesita la UAIM es más expertos pero en áreas de aprendizaje, y en prácticas pero en la lengua no hay nada que ver el la UAIM.” (T.A. mixteco, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Unos más respondieron que la mayoría de los T.A. habla castellano, no justificándose entonces un proceso educativo universitario en las diferentes lenguas:

“No porque la mayoría habla castellano.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“En la forma que estamos estudiando está bien y además hay varios chavos que no hablan la lengua.” (T.A. tzotzil, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Estudiantes que no hablan su lengua materna y que opinaron que el proceso educativo no debe impartirse en su lengua.

Los estudiantes de esta categoría dijeron que gran parte de los estudiantes, aun cuando son indígenas no hablan su lengua, que de hecho los que la hablan son una minoría, que ni los T.A. ni los asesores en general hablan una lengua indígena, por lo que no habría la capacidad ni la necesidad de impulsar un proyecto de lengua materna.

“La gran mayoría de los estudiantes del estado de Sinaloa, no hablan lengua indígena y de la misma manera, los asesores.” (T.A. chatina, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Creo que la gran mayoría del estado de Sinaloa no habla alguna lengua indígena. También para que la educación sea en lengua indígena se tendrían que contratar y capacitar en alguna lengua materna.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque principalmente la gran mayoría de los estudiantes del estado de Sinaloa, no hablan lengua indígena y de la misma manera, los asesores.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque la mayoría de las personas no la practican a nivel educativo aunque si se practicara sería bueno ya que los que no la sabemos para aprenderla.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Otras opiniones vertidas fueron que no necesariamente la educación en la UAIM debería impartirse en lengua indígena, que para ellos debe brindarse de acuerdo con los idiomas que se hablan hoy en la actualidad:

“Porque una gran parte de los estudiantes no hablan su lengua, pero pertenecen a una etnia, es por eso que no necesariamente la educación en UAIM debe impartirse en lengua indígena.” (T.A. chatino, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“Porque la educación es en base a los idiomas que se hablan hoy en la actualidad y que es necesario para poder actuar con demás personas de diferentes países.” (T.A. triqui, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

También manifestaron que existen muchas etnias en la UAIM y que sería muy difícil traer a muchos profesores que hablen la lengua, para atender a grupos reducidos:

“Porque son mucha etnia las que hay y de muchos lugares y sería muy difícil traer a muchos profesores que hablan la lengua para grupos reducidos.” (T.A. seri, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

“También para que la educación sea en lengua indígena se tendrían que contratar y capacitar en alguna lengua materna.” (T.A. mestizo, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

Por último, para algunos T.A. el poder interactuar con las demás personas de diferentes países está relacionado con que los procesos educativos se encuentren en español o en alguna otra lengua que se hable internacionalmente.

“Para poder actuar con demás personas de diferentes países.” (T.A. triqui, Mochicahui, Sinaloa, febrero de 2010).

En conclusión de estos dos últimos apartados en referencia a los estudiantes que opinan que la lengua materna no puede o no debe ser impartida en los procesos de la UAIM, las coincidencias tienen que ver con lo siguiente: 1) que en la universidad se deben hablar otros idiomas, 2) que sería difícil porque resultaría económicamente inviable, 3) porque implicaría traer una gran cantidad de profesores y capacitarlos y 4) la mayoría de los estudiantes no hablan su lengua materna.

Conclusiones

Aun cuando a una gran mayoría de estudiantes que hablaban la lengua materna les habría gustado que los procesos fueran intensivos en su idioma, no todos estuvieron de acuerdo.

Este hecho es relevante, porque los T.A. de la UAIM pueden intervenir en las decisiones institucionales. Sin embargo los pesos políticos ponderados a veces se cargan no hacia la mayoría sino a los que más se manifiestan y si esto concuerda con los intereses hegemónicos de la administración mestiza, el resultado puede no coadyuvar a la reanimación étnica y cultural, esto a nivel micro. A nivel macro esta problemática depende del interculturalismo, es decir, de las políticas públicas del Estado para con los pueblos indios.

Los estudiantes que opinaron que los procesos educativos deben ser intensivos en lengua materna, mencionaron que el objetivo es evitar que se pierda e impulsar su rescate. Sin embargo, el contexto intercultural de la UAIM no necesariamente es propicio para la implementación de la práctica educativa en lengua materna y más aun, ni cualquier otra institución intercultural pueden rescatar ninguna lengua ni evitar que se pierda.

Pero la UAIM y cualquier institución intercultural aun sin proponérselo, si no ponen cuidado y menoscaban esta problemática, pueden acelerar procesos etnofágicos con la correspondiente desaparición de las lenguas maternas. Es decir, pudiera ser importante que la UAIM impulsara un proyecto para impulsar la lengua materna, el problema está en cómo es que un proyecto de esta naturaleza verdaderamente ayudará a las propias lenguas habladas en las comunidades.

Algunos T.A. pensaron que al ser la UAIM una universidad intercultural consecuentemente debe fomentar la práctica de la lengua materna; esto sigue siendo una cuestión aun por analizar. Si el fomento en esta institución de la lengua yoreme mayo, que es la cultura autóctona, está en ciernes aun cuando el contexto, los alrededores de la UAIM son propicios; pensar en las demás lenguas originarias, producidas en contextos alejados a los de las tierras sinaloenses, significa entrar en complejidades aún mayores.

Con respecto a la identidad también es difícil pensar que el fomento de la lengua en una universidad intercultural pudiera evitar la transformación de la identidad de los estudiantes, cuando ésta ya ha sido transformada a lo largo de los estudios realizados desde el nivel básico hasta el superior.

Por último, con respecto a los aprendizajes disciplinares, es posible, e incluso es una apuesta de algunos educadores, que es más fácil adquirir los conocimientos en su propia

lengua; en esto quizá radica el reto lingüístico de estas instituciones, el generar los materiales, escritos y no escritos, suficientes para facilitar el aprendizaje, la construcción de conocimientos en la lengua materna, pero esto, hasta este momento, sólo puede hacerse desde el interior de cada comunidad, en esquemas etnoeducativos. Es difícil que un mestizo le enseñe sobre ciertos saberes a los miembros de otra etnia.

Los motivos de los estudiantes que opinaron que los procesos educativos no deben llevarse a cabo en lengua materna no cuestionaron el futuro de su idioma, sino más bien la operatividad de la UAIM, su preocupación fue la factibilidad económica y la posibilidad real de conjuntar profesores de las diferentes lenguas, de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

En sí el problema es de tal complejidad que cualquier análisis se antoja simplista. La pertinencia de la lengua materna, a final de cuentas, obedece principalmente al replanteamiento de las políticas públicas nacionales, al interculturalismo, al destino que el estado desea para los pueblos indios y lo que los propios grupos indígenas desean para sí mismos.

La interculturalidad en las universidades interculturales tiene su expresión en la diversidad étnica, cultural y lingüística, pero también en el marco pedagógico que orienta la práctica educativa en la institución, y en el caso idiomática, la hegemonía del castellano, además de ser impositivo, es excluyente en la práctica de los idiomas indígenas, aunque la retórica diga lo contrario, se continúa castellanizando a los indios.

De esta manera, la interculturalidad fluye en un sólo sentido, de lo occidental a lo indio, y los idiomas indígenas quedan reducidos al reconocimiento formal y discursivo de autoridades y T.A. de estas instituciones. Revertir esta interculturalidad unidireccional, en el caso que nos ocupa, será posible con la participación directa de los pueblos indígenas en la elaboración de los planes y programas educativos que incluyan las culturas indígenas, así como las acciones necesarias para la protección, preservación, promoción y desarrollo de los idiomas indígenas. Se trata, ni más ni menos de romper con el carácter monocultural y monolingüe en la educación, del respeto real a la diversidad lingüística en oposición a la discriminación real de los idiomas nativos, esto en la perspectiva de una interculturalidad no sólo para los indios, sino para la diversidad étnica, social y cultural del país.

Referencias bibliográficas

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2002), *Marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural*, Documento de trabajo.

Daffunchio, Rosa María (2000), “Confluencias y divergencias entre lenguas y sus variantes. Taller de desarrollo lingüístico”, en: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE, p. 121-160.

Fernández, Francisca (2005), “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en educación”, en *Cuadernos Interculturales*, núm. 004, enero – junio, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

García Segura, Sonia (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Púrhepecha, Michoacán, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, vol. 9, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Guerra García, Ernesto (2008), “La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México”, en Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*, Venezuela: UNESCO, IESALC, ASCUN.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009), “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”, en Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Venezuela: UNESCO-IESALC.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005), II Censo de Población y Vivienda. Documento en línea en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx>, fecha de consulta: 4 de mayo de 2009.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2010), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, Documento en línea en: <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/>, fecha de consulta: 26 de abril de 2010.

----- (2008), *Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas*, México: Diario Oficial, 14 de enero de 2008.

Jiménez, Gilberto (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en: Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados – nación del siglo XXI*, México: CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa. p. 45 – 70.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Moctezuma, José Luís (2001), *De Pascolas y Venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI y el Colegio de Sinaloa.

Molina Luque, Fidel (2002), *Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate*, Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Muñoz, Héctor (2002), “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm 2, noviembre, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Olivé, León (2004), *Interculturalismo y Justicia Social*, México: UNAM.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2004), *Educación étnica*, Apuntes de la cátedra en el programa de maestría en educación social, Universidad Autónoma Indígena de México.

----- (2002), “Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI”, en *Papeles de Población*, núm. 34, octubre – diciembre, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

----- (1997), *Población y cultura en la etnorregión mazahua (jañtjo)*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (1999), *Mochicahui: Nuevas Fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.

UNESCO (1996), Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares, Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, Barcelona, España.
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>

El lenguaje como dispositivo de poder en el contexto familiar en la comunidad de San Cristóbal de los Baños

José Oscar Nicolás Flores

Universidad Intercultural del Estado de México

San Felipe del Progreso, México, Abril de 2010

Resumen

Esta ponencia redacta cómo es el lenguaje que los padres de familia de la comunidad de San Cristóbal de los Baños pertenecientes a una cultura mazahua utilizan para tener controlado a sus hijos y de cómo el lenguaje que utilizan los padres de familia se convierte en determinado momento como dispositivo de poder que normaliza e influye en el comportamiento de cada uno de los integrantes de una familia, en el texto también nos redacta como los integrantes de una familia van creando su propia forma de expresar y manifestar el lenguaje a través de la imitación de los padres de familia.

Palabras clave

Dispositivo del poder, familia tradicional mazahua, estructura familiar y su lenguaje.

El lenguaje como dispositivo de poder en el contexto familiar en la comunidad de San Cristóbal de los Baños

El marco multicultural desde una perspectiva teórica es la que enfatiza la necesidad histórica de asumir el carácter plural de las sociedades. Desde que el ser humano existió desarrollo un lenguaje con el cual les permitía comunicarse con su grupo, a través del tiempo empezó a identificar las cosas y lo hizo a través de los diferentes lenguajes que él mismo inventó, es por eso que cada grupo cultural en nuestro tiempo cuenta con un lenguaje que les permite comunicarse con diferentes grupos culturales, el ser humano se ha visto a la necesidad de modificar su lenguaje para que varios grupos culturales puedan entenderse, la forma de expresar su cultura tuvo que ser modificada y su forma de comunicarse fue diferente ante los diferentes grupos sociales, ya que han buscado el poder y cuando lo adquieren, tratan de mantenerlo sometiendo a las diferentes culturas, este poder lo hacen a través del lenguaje, un lenguaje que intimida a los otros.

“Foucault señala que en toda cultura existen códigos fundamentales que constituyen los órdenes empíricos a partir de los cuales es posible que los hombres puedan reconocerse y convivir (lenguaje, esquemas perspectivos, jerarquías de sus prácticas, técnicas, valores); asimismo, que a la par de estos códigos, las ciencias y las filosofías dan cuenta de la existencia de un orden en general característicos de la propia cultura. Para Foucault, la descripción arqueológica es limitada, regional y se refiere a ámbitos precisos; a su vez, no es un análisis de la mentalidad de una época o de una determinada concepción del mundo. Por su parte, la arqueología busca el establecimiento de configuraciones interdiscursivas que no han sido privilegiadas”. (Martiarena, 1995: 118-121)

Cada grupo social desde sus inicios tuvieron una forma de expresarse diferente, no todas las culturas realizaban las mismas prácticas comunicativas, en la comunidad de San Cristóbal de los Baños localizada en una zona mazahua en donde sus inicios de consolidación como comunidad la gente que pertenecía a este grupo cultural se comunicaba a través de la lengua materna y su forma de expresar su lenguaje era fuerte e intimidante, el efecto que este lenguaje tenía era someter porque cuando el hombre decía como debería ser el

comportamiento de los integrantes de una familia tenían que obedecer, no aceptaban contradicciones, los saberes que le heredaron a los jefes de familias tenía que repetirse y verse reflejado en cada uno de sus integrantes, no aceptaban que otras familias les dijera lo que era bueno y malo para su vida, la confrontación que se daba era porque los hombres como jefes de familia querían tener la razón en todo momento y su forma de someter a sus integrantes era a través de un lenguaje vulgar lenguaje del cual estaban acostumbrados, cada generación que pasaba seguía el modelo de sus padres que era la de normalizar a través del lengua y ellos lo hacían de una manera agresiva para que pudieran tenerles y tener el control en su familia.

“...el proceso práctico de construcción de la sociedad se relaciona dialécticamente, a pesar de sus diferencias y discontinuidades, con el trabajo intelectual consistente en elaborar conceptos o enunciados. Foucault propone la recuperación del saber de la gente en sus manifestaciones microfísicas: ahí donde se presenta bajo la forma de relaciones de fuerza, como conjunto de prácticas de poder a partir de específicas tácticas y estrategias de lucha y guerra”. (Ceballos, 2000: 22-23-24-25-31)

Así mismo se sabe que todo aspecto comunicativo precede a todo el lenguaje transmitido por el ser humano, aunque también es cierto que no se sabe de forma clara cuales son los aspectos que influyen en la adquisición del lenguaje y en de las palabras transmitidas, se conocen los aspectos verbales pero no se conoce el efecto o esencia del lenguaje como tal de lo que en realidad se quiere decir, el desarrollo previo para los integrantes de una familia de la comunidad de San Cristóbal de los Baños era transmitir a los hijos los conocimientos de sus antepasados y preservarlos para que los jefes de familias sean respetados, adquirir el poder del lenguaje hacia que el que tenía el poder los transmitiera como mejor lograra normalizar a su familia, pero aunque no lo sepamos, a pesar de todos estos esfuerzos que se han venido haciendo para conseguir llegar a estos conocimientos a través de los aspectos comunicativos y que la comunicación es una de las funciones prioritarias del lenguaje, y que como educadores formales tienen la obligación de aceptar los cambios culturales a partir de la forma de transmitir el lenguaje, porque mucho más complejo a lo largo de sus vidas todos los aspectos son relacionados con la conversación y se van a ir haciendo más complejas para conseguir que el ser humano consiga comunicarse de forma afectiva.

“El discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, los propios discursos se ve cómo se afloja el lazo al parecer tan fuerte de las palabras y las cosas, y se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva. Foucault hace una descripción de las formas en las que los discursos constituyen los objetos a los que se refiere”. (Martiarena, 1995: 177-178)

Las palabras que el hombre es capaz de utilizar son palabras con un significado muy particular de acuerdo al contexto social en que interactúan cada integrante de una familia, en la variedad de las situaciones la amplitud de los conceptos que se transmiten en el lenguaje no son lo mismo para otras familias de otro contexto social, el cambio del lenguaje a través del tiempo en su momento no se quiere aceptar. En el caso por ejemplo de la comunidad de San Cristóbal de los Baños, puede referirse a los padres hablando de todas las personas que son parecidas a su papa, que son varones y que son adultos que deben normalizar a los integrantes de familia a través del lenguaje. Será capaz de ir mencionando palabras obscenas que intimide a medida que va adquiriendo y desarrollando su capacidad de su lenguaje va siendo capaz de acotar esos conceptos de ser más directos sin tanta explicación, y donde antes decían palabras agresoras, luego dirán palabras agresoras pero menos fuerte de tonalidad y después será capaz de decir palabras descriptivas a través del lenguaje, también los integrantes de las familias de la comunidad serán capaz de ir ampliando esos conceptos en donde va desarrollándose su experiencia y le van dando sentido a cada una de esas palabras dentro de la experiencia vivida en su familia. Estos componentes son los que las familias de la comunidad practican a través del lenguaje para transmitir ese dispositivo de poder a cada integrante de la familia que tratan de normalizar a través del lenguaje sus costumbres y tradiciones. A través de las palabras transmitidas por los jefes de familia cada integrante lo ha adquirido, es así como han sido capaces de expresar cada vez mas contenidos propios del estilo de vida de la comunidad, los integrantes retoman el lenguaje transmitido y forma de vivir, porque muchas de las personas de la comunidad no aceptaran la actualidad ni lo moderno, una parte de las familias de la comunidad no han querido aceptar los cambios que se han hecho a través de la modelación del lenguaje. El significado que le dan los integrantes a las palabras expresada es aquello que ha aprendido de sus padres y los vuelve a transmitir de la misma forma a otras personas, que son capaz de utilizar dos palabras con la de la lengua mazahua

y el español en donde los integrantes entienden ese mismo lenguaje y sus reacciones son similares por el efecto y tono de cada palabra.

Toda sociedad “pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ello. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo que actual es el esbozo de lo que vamos siendo. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa de nosotros mismos, en tanto que lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos”. (Ewald, 1990: 159-160)

En el desarrollo normal del lenguaje que todavía algunas familias acostumbran expresar se ha dado unas pautas evolutivas que son aproximadamente muy similares en casi todos los integrante de las familias, hay otros integrantes en las cuales no se da así, pero esta irregularidad se da en la adquisición de estos hábitos de desarrollo de su lenguaje es constante en la minoría de las familias pertenecientes a la comunidad, es decir, que el integrante es capaz de llegar a adquirir la primera palabra aquí, y en otras culturas de nuestro entorno.

Esta constancia da pie para observar el dispositivo de poder del lenguaje para saber si el integrante está desarrollando adecuadamente el modelo comunicativo de la comunidad, según para que el integrante no tenga problemas comunicativos con el contexto social en el que viven, y así es como se ve las pautas de desarrollo del lenguaje dentro de la familia, con respecto a este aspecto, podríamos decir entonces que tendríamos un integrante que tiene retraso en el lenguaje globalizado, pero ya no tendríamos que decir retraso en el lenguaje tradicional.

“Un dispositivo comprende verdades de enunciación, verdades de luz y de visibilidad, verdades de fuerza, verdades de subjetivación. La verdad es la realización de las líneas que constituyen el dispositivo. Extraer del conjunto de los dispositivos una voluntad de verdad

que pase de uno a otro como una constante es una proposición desprovista de sentido en Foucault”. (Ewald, 1990: 161)

“...Michel Foucault describe un primer conjunto de prácticas de la norma en el sentido moderno del término: las disciplinas. Su difusión a través del conjunto del cuerpo social, “la formación de lo que podríamos llamar en general la sociedad disciplinaria”. Esa difusión se llevo a cabo en tres grandes modalidades, la primera consiste en lo que Foucault llama la inversión funcional de las disciplinas: “En su origen se le pedía que neutralizaran peligros, que fijaran poblaciones inútiles, que evitaran los inconvenientes de las agrupaciones demasitados numerosas; luego se les pide que desempeñen un papel positivo, que hagan crecer la utilidad posible de los individuo”.

La segunda modalidad: “Los enjambres de los mecanismos disciplinarios. Mientras los establecimientos de disciplina se multiplican, sus mecanismos tienen ciertas tendencias a des institucionalizarse, a salir de las fortalezas cerradas en que funcionaban y a circular en estado libre, las disciplinas masivas y compactas se descomponen en procedimientos flexibles de control que se pueden transferir y adaptar”. “Y por fin, la estatización de los mecanismos de disciplina” por obra de la organización de una policía centralizada que tiene la misión de ejercer una “vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible. Lo importante en la idea de la sociedad disciplinaria es la idea de sociedad: las disciplinas crean sociedad, crean un tipo de lenguaje común entre todas las clases de instituciones, hace posible que una pueda traducirse a la otra”. (Ewald, 1990: 164-165)

Cada familia transmite el lenguaje que quiere que su hijo aprenda es así como ellos aprenden mucho del lenguaje, saben cómo se utiliza, saben que puede hacer con lenguaje, saben cómo tienen que transmitir una idea, saben cómo tiene que plantear una estructura lingüística para conseguir lo que los padres les inculcaron a través de un lenguaje dominante.

En un periodo tan corto un integrante de una familia se puede retrasar y hay casos en los que no es de forma grave pero es muy importante que se debe detectar esos problemas porque precisamente es donde aparecen, cuando el niño crece en una familia violenta y

dominante, ese mismo niño imitara lo que sus padres dicen y después de un tiempo establecido en el que el niño tiene que formarse una identidad adoptara la misma forma de comportarse y expresar su inquietud e inconformidad a través de un lenguaje violento, ya no es en la primaria cuando el niño puede tener problemas, porque es justamente el período de mayor expansión del lenguaje justamente en las edades del crecimiento dentro de la familia.

Si se analiza este problema en la comunidad se puede detectar aquellos miembros de la familia que tengan trastornos graves y leves y poder orientar de forma adecuada la estimulación dentro de la familia para que el lenguaje que se les transmita sea el adecuado con educación y fundamentos lógicos.

En la comunidad cada integrante que inicia la escolaridad en la primaria por lo regular tiene problema de lenguaje, como consecuencia también tiene problemas en su educación y va a estar en inferioridad respecto al resto de sus compañeros de grupo que no tiene problemas comunicativos con sus padres.

Si pensamos de forma tan clara que es importante detectar estos problemas, tendríamos que evaluar el nivel de lenguaje que tienen las familias de la comunidad con otras culturas que su forma de transmitir su lenguaje es diferente.

Bibliografía

Martiarena, Oscar, 1995. Michel Foucault: Historiador de la subjetividad, itesm, México.

Foucault, Michel, 1992. Microfísica del poder, piqueta, Madrid.

Ceballos, Garibay Hector, 2000. Foucault y el poder, coyoaca, México.

Relación intercultural de dos culturas fronterizas (Otomí -mazahua), el caso de Santa María del Llano, Ixtlahuaca, Edo. De México

Imelda Ambrocio Esteban

Universidad Intercultural del Estado de México

División de Comunicación Intercultural

Resumen

Este escrito está enfocado a las relaciones interculturales de la comunidad de Santa María del Llano municipio de Ixtlahuaca Estado de México. En esta comunidad se mezclan dos culturas originarias, otomí y mazahua, donde se relacionan algunos elementos para poder comunicarse y realizar acciones cotidianas. Santa María es una comunidad fronteriza con las dos culturas. La gente que vive en este pueblo es de origen mazahua, pero utiliza palabras y elementos de la cultura otomí. Aquí escribo una síntesis de algunos elementos y palabras que relacionan o que tiene en común las dos culturas.

Palabras claves

Relación intercultural, frontera cultural, prácticas culturales.

Relación intercultural de dos culturas fronterizas (Otomí -mazahua), el caso de Santa María del Llano, Ixtlahuaca, Edo. de México

En el estado de México se encuentran cinco lenguas originarias, las cuales se han ido perdiendo, por falta de interés de ciertas costumbres que manejan estas culturas originarias las cuales son: otomí, mazahua, tlahuica, náhuatl y matlazinca que pertenecen a la familia otopame. Estas lenguas se extienden por todo el estado de México en sus diferentes municipios y comunidades.

En los municipios colindantes de Jiquipilco e Ixtlahuaca existe la comunidad de Santa María del Llano que forma parte de una de las comunidades que es la frontera de estos dos municipios, aquí surge una interrelación de dos culturas diferentes entre sí que conviven culturalmente, entre personas que son originarias de la lenguas maternas mazahua y otomí.

Las personas que viven en esta comunidad relacionan las dos culturas, pero esto no ha llevado a la formación de una cultura nueva o al rechazo de su misma cultura, por el contrario, han adoptado la cultura otomí, sin perder su cultura originaria y así van apropiándose de otros elementos nuevos que mezclan en su cultura.

Los pueblos otomíes vivían en tierras bajas donde en tiempos de lluvia sus tierras se inundaban y se quedaban sin su cosecha, esto provocó que los pueblos otomíes buscaran lugares para refugiarse y encontrar un lugar donde vivir, lo cual los acercó a los territorios de los pueblos mazahuas, y la gente de los pueblos de Jiquipilco se acercó a los pueblos colindantes con el municipio de Ixtlahuaca, como la localidad de Santa María del Llano que está situada en el municipio de Ixtlahuaca en el estado de México a una distancia de 7 kms de la cabecera municipal. Tiene 3,816 habitantes y se ubica a 2,540 metros de altitud sobre el nivel del mar.

Para darle un nombre a la comunidad de Santa María del Llano, se le asignó un nombre con motivos religiosos y divide a Santa María en dos: Santa María proviene de María Magdalena y Llano que es porción de tierra. La gente que vive en este entorno social y bajo costumbres y tradiciones, conviven e intercambian un lenguaje para comunicarse

mezclando dos lenguas originarias la otomí y mazahua. La comunidad de Santa María del Llano vive en un lugar donde está la frontera de dos culturas diferentes, tienen una relación de convivencia cotidiana por una línea de frontera que los limita pero que están en constante comunicación.

En esta ocasión abordamos dos de estas culturas cuyo asentamiento se encuentra muy cerca de la ciudad capital del estado, Ixtlahuaca: la mazahua y la otomí, en las que observamos una parte de su territorio, Santa María del Llano, donde estas culturas tienen una estrecha relación en común y forman parte de una línea fronteriza en que las relaciones de las dos culturas no tienen en cuenta la división política municipal.

Existe una gran diversidad de pueblos originarios que ofrecen gran variedad de lenguas que utilizan sus habitantes para comunicarse entre sí. Los indígenas, es decir los habitantes primigenios de un territorio son una minoría significativa que se han visto relegados por causa de la invasión y posterior colonización de la tierra de sus antepasados. En ello, se enmarcan numerosas etnias entre ellas los mazahuas y otomíes.

Entre las características más comunes de los pueblos originarios cabe destacar cierta tendencia al aislacionismo debido a una memoria histórica marcada por los genocidios y la esclavitud, esta actitud condiciona su capacidad para poder relacionarse e integrarse a la sociedad. La identificación de estos pueblos con los modos de vida de sus antepasados sigue manteniendo intactas sus tradiciones y formas de subsistencia ancestrales, hace que su modo de vida esté en contraste con la sociedad moderna.

Al consolidarse las nuevas tecnologías con la implantación de los sistemas de transporte y las migraciones masivas de los pueblos hacia las ciudades o de los países pobres a los países ricos, se ha producido una creciente complejidad del tejido social, que dio paso a una nueva etapa de mestizaje sociocultural.

A decir de Barth, (1956), cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores; en otras palabras, una similitud o comunidad de cultura.

En la comunidad de Santa María del Llano la gente que todavía habla la lengua mazahua utiliza diferentes códigos para comunicarse entre ellos. Existe aquí una interacción entre las dos lenguas estudiadas, debido a que algunas personas que viven en esta comunidad tienen el origen de lengua mazahua y en ocasiones al estar comunicándose entre sí utilizan vocablos de la lengua otomí, es decir mezclan la lengua y las personas que son receptoras entienden el mensaje, esto se debe por que están en constante relación y comunicación. Cabe resaltar que la lengua otomí y mazahua pertenecen a la familia Otomí Pame, esto hace referencia a que algunas palabras del vocablo de la lengua mazahua son similares al otomí, hago mención de algunos ejemplos: mesa es mexa, misa es mixa, gato es mixi, esto en ambas lenguas y es entendida por las personas que viven en esta comunidad.

La persistencia de los grupos étnicos en contacto implica no sólo criterios y señales de identificación, sino también estructura de interacción que permita la persistencia de las diferencias culturales.

Las relaciones interétnicas estables presuponen una estructura de interacción semejante: por un lado, existe un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones.

De acuerdo con Gonzalo Aguirre Beltrán (1956) en la región fronteriza, dos grupos de cultura distinta se hallan frente a frente, separados por una línea divisora que los mantiene en sus respectivos territorios, cada uno con formas de vida socialmente heredadas que celan con especial ahínco. La convivencia estrecha ha obligado a un inevitable intercambio de elementos culturales al favor de una motivación ambivalente, respecto a lo extraño a la propia cultura. La sensación de peligro que confronta al coexistir en contacto continuado y de primera mano con una cultura extraña, obliga al hombre fronterizo a desarrollar un mecanismo de defensa que le permite mantener su propia individualidad y, con ello la identidad de su cultura.(Aguirre, 1956:34-35)

En esta comunidad se intercambian los elementos culturales de las dos culturas, se puede observar en la vestimenta de personas que aun conservan sus costumbres, las faldas que utilizan las mujeres son de origen otomí, esto es porque en la vestimenta otomí las mujeres utilizan una falda que le llaman chincuete, éste es de colores oscuros, con rayas en forma horizontal, es un ancha y las mujeres la enredan en su cintura, esta falda es utilizada por estas personas, por el contrario las personas utilizan una blusa de origen mazahua con colores llamativos y chillantes, con holanes en el cuello, a la que adornan con collares.

En la vestimenta la única prenda que comparte o que en cierta manera son parecidos es una capa a la que le asignan el nombre de quesquemel, elaborado con lana de diferentes colores y tejido en forma de capa, donde le colocan diferentes dibujos de animales o flores en punto de cruz.

La persistencia de los grupos étnicos en contacto implica no sólo criterios y señales de identificación, sino también estructura de interacción que permita la persistencia de las diferencias culturales.

Las relaciones interétnicas estables presuponen una estructura de interacción semejante: por un lado, existe un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones. (*Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales: 7- 8*)

La gentemazahua que vive en la comunidad de Santa María del Llano, en ocasiones escuchan música otomí, con canciones que contienen vocabulario en otomí, y se identifican con estas canciones, además de que son canciones con un buen ritmo.

Cerca de esta comunidad hay pueblos que son parte del municipio de Jiquipilco y tienen costumbres y tradiciones de origen otomí, algunas mujeres que son parte de estos pueblos han contraído matrimonio con hombres que son de Santa María del Llano, esto ha provocado que las personas estén conviviendo y al mismo tiempo relacionen sus

costumbres de las dos culturas diferentes, para mezclar sus tradiciones y convivir cotidianamente.

Estos son las características que la gente que vive en Santa María del Llano relaciona las culturas mazahua y otomí y llevan una estrecha relación, donde las personas que viven en la comunidad se consideran hablantes de la lengua mazahua y originarios de dicha cultura.

Bibliografía

Olmos Aguilera, Miguel, 2007. Antropología de las fronteras, alteridad, historia e identidad más allá de la línea.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1957. Problemas científicos y filosóficos; el proceso de aculturación. Dirección general de publicaciones.

Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales: 7- 8

Un modelo de comunicación adaptado para comprender una situación educativa intercultural

Paloma García¹

Resumen

En este trabajo se exponen las reflexiones y discusiones teóricas de un proyecto de investigación cuyo objetivo se centra en el estudio de los procesos comunicativos que se generan durante la implementación de un taller de *Filosofía para Niños* en una escuela primaria multigrado de la comunidad de Kikteil, Yucatán. En esta investigación, lo que se da durante la implementación del *Taller de Filosofía* es observado como una situación educativa intercultural donde los sujetos, los entornos, los contenidos curriculares y los medios de comunicación que interactúan allí, son distintos de acuerdo al contexto cultural de donde surgen o se desarrollan. Durante el proceso de acercamiento a la realidad observada fui adecuando un modelo de comunicación que me ayudara mejorar la comprensión y estudio de los procesos comunicativos generados durante la situación educativa intercultural. Este modelo transaccional de comunicación educativa intercultural, se centra en los agentes que constituyen las situaciones educativas interculturales y en los procesos transaccionales compartidos de comunicación, que se dan entre los sujetos involucrados en las situaciones educativas. Finalmente, este trabajo desarrolla la idea de poder utilizar este modelo para ayudar a comprender situaciones educativas similares.

Palabras clave: comunicación, multigrado, intercultural, educación

Abstract

This work will present theoretical reflections and discussions from a research project with an objective based on the study of communicative processes generated by the implementation of the workshop on Philosophy for Children in a multigrade Primary school in the community of Kikteil, Yucatan. The research carried out during the implementation of the Philosophy Workshop is observed as an intercultural educational situation in which the subjects, surroundings, curricular content, and mediums of communication which interact are distinct according to the cultural context in which they emerge or develop. During the process of approaching the observed reality I was adapting a communication model that would help me improve the study and understanding of the communicative processes generated during the intercultural educational situation. This exchange model of intercultural educational communication places in focus the the agents

¹ Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

which constitute the intercultural educational situations and shared processes of communicative exchange that are encountered between the subjects involved in educative situations. Finally, this work develops the idea of being able to utilize this model to help understand similar educational situations.

Conociendo el proyecto de investigación

La presente ponencia surge de mi proyecto de tesis de licenciatura que estudia los procesos comunicativos que se generan durante la implementación de un taller de “Filosofía para Niños” en una comunidad rural ubicada al norte de la ciudad de Mérida Yucatán. En esta ponencia se presenta un modelo transaccional de comunicación educativa intercultural, que fue adaptado durante el acercamiento al *taller* para comprenderlo mejor, como una opción para comprender situaciones educativas similares. Para lo expuesto se introduce el proyecto y las discusiones teóricas que se realizaron antes de llegar al modelo de comunicación.

Parte del planteamiento del problema expone que existen brechas en lo que respecta a las tareas educativas en nuestro contexto mexicano (Unicef, en línea). Las estadísticas señalan que, por ejemplo, el porcentaje de analfabetismo ha disminuido a lo largo de las últimas décadas y que más del 90% de los niños van a la escuela actualmente. Sin embargo, según el II Censo de Población y Vivienda 2005 (INEGI, en línea), alrededor de 1.2 millones de niños y niñas de 5 a 14 años no asisten a la escuela, ya sea por falta de recursos o económicos, por situaciones personales o por dificultades para llegar a la escuela (INEGI, en línea). Asimismo, el nivel de analfabetismo no ha sido cubierto en su totalidad y a pesar de que la educación básica es *obligatoria*, se observa que esta cuestión educativa no se resuelve como tal en su totalidad.

Existen Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que precisamente se conforman para cubrir esas brechas educativas. Estas OSC educativas parten de las necesidades y demandas de sujetos sociales concretos, ubicados en contextos sociales y culturales específicos. Al priorizar los sujetos, buscan contribuir a su desarrollo personal integral y, con él, al desarrollo social y cultural de las comunidades.

Asimismo, las OSC son autónomas en su organización, administración y también en la conformación e integración de sus miembros, ya que son ellos mismos los que autoconstituyen a la OSC. Antes de conformarse, las OSC necesitan saber cuáles serán sus ejes

de trabajo, a quiénes van dirigidos sus proyectos/acciones y cuáles serán y cómo se trabajarán esos proyectos/acciones.

En Mérida, existe una OSC “Kaladí”² que trabaja cuestiones educativas con varios ejes temáticos de interés. Es una OSC educativa interesada en cuatro áreas: “desarrollo comunitario micro-regional, tecnología sustentable, equidad de género e incidencia en derechos humanos” (página de la OSC, en línea). La zona de influencia de esta OSC abarca gran parte de las comunidades rurales ubicadas al norte de la ciudad de Mérida.

Mi interés por “Kaladí” se centra en uno de los proyectos que imparte en una comunidad rural del norte de Mérida, llamada Kikteil. Este proyecto se ubica en el área de “desarrollo comunitario y micro-regional” de la OSC, entre cuyos objetivos está “dar apoyo a las escuelas rurales de la zona” (página de la OSC, en línea).

El proyecto se llama “Filosofía para Niños”. Consiste en un taller orientado a desarrollar las “habilidades de pensamiento [...] y que ayuda a los niños/as a ser más críticos y a analizar las situaciones a las que se enfrentan en la vida diaria” (Página de la OSC, en línea). Al momento de realizar esta investigación algunos integrantes de “Kaladí” lo habían implementado desde hacía más de tres años en la escuela primaria multigrado de Kikteil, Yucatán una vez cada quince días.

“Filosofía para niños” es creado por un filósofo educador estadounidense llamado Matthew Lipman. Lipman fue profesor de la Universidad de Columbia en 1968. Durante las clases observó que los estudiantes tenían dificultades para establecer relaciones cognitivas y desarrollar algunas habilidades de razonamiento o del pensamiento (IAPC, en línea). Tratando de encontrar una razón para ello, pensó que quizá harían falta ejercicios de construcción cognitiva que requirieran mayor uso de las habilidades del pensamiento en los estudiantes, y que mientras antes se comenzaran a desarrollar mejor. Así Lipman se inspiró y quiso crear una propuesta filosófica para estimular a los niños y lograr que desarrollen el pensamiento complejo.

Matthew Lipman formalizó el proyecto en Montclair, New Jersey al fundar el Instituto para la Promoción de la Filosofía Para Niños (Institute for the Advancement of

² Para conservar el anonimato, utilizo un nombre ficticio de la Organización.

Philosophy for Children [IAPC]) en 1972 (IAPC, en línea). Existen numerosos centros de Filosofía para Niños ubicados alrededor del mundo afiliados formalmente al IAPC. Los centros son autónomos y también reciben apoyos de IAPC. Actualmente son más de 46 centros activos de Filosofía para Niños. Se encuentran distribuidos en los cinco continentes.

La tarea de los centros afiliados o de las personas que han tomado cursos validados por los centros—que les permiten implementar la propuesta—, es promoverla ya sea de manera formal o no formal. Formal cuando se implementa el taller de Filosofía para Niños como parte de los planes curriculares de las escuelas y tiene validez académica, y no formal cuando no es así. En el caso del Taller implementado por Kaladí en Kikteil se trata de una manera no formal de llevar a cabo la propuesta filosófica de Matthew Lipman.

La OSC realizó un diagnóstico en Kikteil para detectar las necesidades de la comunidad y convino que allí se trabajaría con los niños. Marisol, una integrante de Kaladí, había estudiado para poder implementar el Taller de Filosofía para Niños de Lipman y propuso hacerlo para los niños de la escuela primaria. Así fue como se creó la relación entre la comunidad y la organización, entre la escuela de Kikteil y el Taller, entre el profesor o profesora en curso y los niños y Marisol.

Kikteil es una comunidad rural ubicada aproximadamente a 36 km de distancia al norte de la ciudad de Mérida, Yucatán. Tiene alrededor de 216 habitantes, se encuentra a nueve metros de altura (página de Kikteil, en línea). Tiene pocas calles, casas, tiendas y autos. Es una comisaría tranquila, al caminar en ella se observan las personas sentadas en las entradas de sus casas o a los niños jugando en las calles.

Hay una única escuela primaria en Kikteil, llamada Benito Juárez García. Se trata de una primaria general de modalidad multigrado, pues el profesor en curso dirige los seis años escolares simultáneamente. Es una escuela muy pequeña, solo hay un salón de clases y durante cada ciclo escolar acuden en promedio 20 niños. Además, el profesor funge como director. Es común que los profesores soliciten su cambio cuando llevan un año en esa escuela, en lugar de concluir el periodo de dos años que les marca la Secretaría de Educación Pública. Estas son algunas particularidades de la escuela primaria de Kikteil.

Durante el periodo del trabajo de campo de la investigación asistían a la escuela cuatro niños en primero, dos en segundo, cuatro en tercero, tres en cuarto, dos en quinto y cuatro en sexto año de primaria. Es decir, diecinueve niños en total. La mayoría de ellos habían nacido y vivían en Kikteil, había niños que no habían nacido allí pero sí vivían en la comunidad. Las edades oscilaban entre los seis y los catorce años, algunos niños eran más grandes que el año escolar que cursaban (había estudiantes de sexto año de primaria con 14 años por ejemplo).

Todos los niños estaban familiarizados con el Taller de Filosofía en el sentido de que asistían a este cada que Marisol lo daba. Aunque Marisol implementa el Taller de manera no formal en la escuela, ella considera que la forma más adecuada de implementarlo es tal cual lo aprendió, es decir, la forma original de Lipman.

En esta forma, se considera de vital importancia la tarea del moderador o facilitador. El facilitador es el que se encarga de realizar los pasos de una sesión de Filosofía para niños. Es quien guía la discusión filosófica en una comunidad de indagación, debe saber integrar a todos los participantes, desarrollar habilidades transpersonales, facilitar la indagación filosófica. El facilitador se apoya en las novelas filosóficas de la propuesta. Cada novela está diseñada para trabajar con ciertas habilidades del pensamiento, dependiendo de la edad de los niños o del grado escolar que cursan.

Durante la forma original de desarrollar la propuesta de Filosofía para Niños, el taller inicia con la lectura en voz alta de alguna de las novelas filosóficas. Los niños leen ya sea por turnos o todos juntos, algún capítulo o capítulos del texto con el que estén trabajando. A continuación, los niños identifican las ideas de la novela que les interesa discutir, colaborando así en la construcción del plan de trabajo para la sesión (Vorrath, en línea). Los estudiantes elaboran preguntas de forma individual o en pareja y el facilitador anota cada una de ellas. Después entre todos se decide con qué pregunta se va a trabajar durante la sesión. Para el resto de la sesión (o para la próxima o próximas sesiones), los niños deliberarán sobre esa pregunta como una comunidad de indagación filosófica (Pineda, en Línea) . Esta es la práctica central de Filosofía para Niños. Finalmente, la indagación o discusión puede culminar en proyectos de acción o trabajos de arte (F4C de Argentina, en línea), como murales grupales, dibujos o juegos.

Existe cierta flexibilidad en la forma de concebir cada sesión siempre y cuando se cubran las partes primordiales: leer, formular las preguntas, llevar a cabo la discusión filosófica y realizar la actividad. Puede variar la forma en que los estudiantes lean las novelas, formulen las preguntas o las cuestiones con las que quieren trabajar y decidan con cuál de ellas iniciarán la discusión filosófica. También las habilidades del pensamiento que el facilitador elija para trabajar de acuerdo con la indagación pueden ser diferentes en cada sesión, así como las actividades que surgen después de la indagación.

También existen ciertas reglas o normas a respetar durante la sesión del Taller, por ejemplo pedir la mano antes de hablar, escuchar al que está hablando o sentarse todos formando un círculo. Esta serie de pasos y las reglas del taller, son las que Marisol lleva a cabo al implementar el Taller de Filosofía en Kikteil.

Es así como se ubica al Taller de Filosofía en esta investigación. Se trata de una propuesta educativa implementada por miembros de una OSC en una comunidad rural del norte de la ciudad de Mérida, Yucatán. El interés estaba en la organización y su proyecto, la propuesta de Lipman y su Taller de filosofía (implementado por Marisol) y los niños en la escuela primaria de la comunidad. Siendo estudiante de comunicación centré el objetivo de la investigación en conocer principalmente cuáles y cómo eran los procesos comunicativos que se generaban durante la implementación del Taller de Filosofía para niños en la escuela primaria multigrado de Kikteil, Yucatán.

Los sustentos teóricos de la investigación

En este apartado se desarrollará parte del marco teórico de la investigación para poder comprender el fenómeno desde un enfoque comunicativo. Es necesario entender primero que Según Daniel Prieto (1999), el hecho educativo es profunda y esencialmente comunicacional. Cuando nos educamos estamos con otras personas, cuando nos comunicamos lo hacemos con otro ser humano. No podemos educarnos sin comunicarnos y así el “otro” es la condición de cualquier acto de comunicación. Comunicar es comunicarse con alguien (Prieto, 1999:39).

Más que una simple transmisión vertical de información de un emisor a un receptor, para Prieto la relación pedagógica es en su fundamento “una relación entre seres que se

comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución” (1999:27). Sin embargo, los “seres” no precisamente interactúan o se relacionan solo para lograr el aprendizaje educativo. En lo educativo se presentan situaciones donde se dan relaciones entre los “seres”, se comparten experiencias personales sobre la vivencia cotidiana o los gustos sobre algún programa de televisión favorito. Es decir, existen procesos de socialización inmersos en la educación.

Para comprender a lo que acontece durante las relaciones entre los sujetos inmersos en lo educativo, se introduce la idea de “situación educativa” de Paulo Freire (2003). Según Freire (2003), una situación educativa no puede ser cualquier situación y en ella se presentan varios elementos constitutivos

- La presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar
- La presencia de los educandos, de los alumnos, segundo elemento de la situación educadora,
- Ambos se encuentran en un determinado espacio. El espacio pedagógico, las condiciones materiales del espacio pueden ser o no ser en sí mismas pedagógicas
- El tiempo pedagógico es otro elemento constitutivo de la situación educativa. [...] el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber
- En función de los contenidos curriculares, los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender (Freire, 2003:32-37)

Los diferentes modelos educativos que enuncia Pedro Gilberto Gomes (1999), ayudan a comprender las situaciones educativas en función de los sujetos, de los contenidos educativos y de los ambientes en que se desarrollan. Estos modelos son de naturaleza exógena, donde se tiene al educando como un objeto y endógena, donde el educando es sujeto (Gomes, 1999:36). Según Gomes citando a Kaplún (1985) “él (Kaplún) llama exógenos a los modelos que están pensados desde afuera del destinatario, como externos a él (al destinatario): el educando es visto como objeto de la educación: el modelo endógeno,

a su vez, parte del destinatario: el educando es sujeto de la educación” (Kaplún en Gomes, 1999:36).

El modelo de naturaleza exógena según Gomes (1999) pone énfasis en los contenidos y/o en los efectos. Aquí se pretende la transmisión de información de un emisor (profesor) a un receptor (alumno). Es el modelo que corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra. Este modelo educativo se articula con un modelo verticalista y unidireccional de comunicación (Gomes, 1999: 36), donde el protagonismo es dado al emisor y no se pone atención en la retroalimentación o se hace únicamente como concesión del emisor y no como una verdadera participación (Gomes, 1999:37).

Lo anterior se puede observar en alguna situación educativa donde el profesor transmite a los alumnos la información sobre los conocimientos que correspondan a la clase, los valores que se estén trabajando o los aprendizajes de modificación de conducta. Dicha información podrá ser convertida o transformada en “cuadros conceptuales” y posteriormente en exposiciones donde los alumnos memoricen dicha información. Ésta será la forma de hacer ver al profesor que la información curricular fue bien transmitida.

El segundo modelo educativo, de naturaleza endógeno según Gomes (1999) pone énfasis en los procesos, en el proceso de educación. Aquí se busca una construcción del conocimiento. Aquí, el modelo comunicativo es transaccional, donde el emisor y el receptor se interrelacionan y construyen los conocimientos. Se presenta un interés en el receptor, para que piense y desarrolle sus capacidades intelectuales en interacción con el emisor. Cuando esto sucede se pone en evidencia que se construye el conocimiento, con el aporte tanto del alumno como del profesor.

Independientemente del modelo educativo que se presente, son los sujetos los que se interrelacionan, el maestro y los alumnos que construyan o no conocimientos juntos, desarrollan sus capacidades y habilidades del pensamiento. Así, durante esta interrelación los sujetos se desarrollan como sujetos activos que se dan cuenta de su realidad y deciden actuar en ella, según Hugo Zemelman (2000). Un sujeto activo es aquel que reflexiona

sobre su realidad, desarrolla habilidades del pensamiento y las comparte, es un sujeto que piensa.

Además existen gamas entre un modelo educativo y otro. Es posible que en una situación educativa se encuentren características de ambos modelos educativos. Durante la implementación del taller de filosofía en Kikteil, se ambientalizaba el espacio para generar la participación de los educandos al sentarse todos en círculo por ejemplo. Sin embargo, esta participación no siempre se daba, ya fuera porque los niños aun observaban a Marisol como una profesora más (o como un emisor que no permite la retroalimentación) o porque a menudo los niños se distraían y Marisol tenía que llamarles la atención.

Según el modelo educativo endógeno, los educandos son vistos como sujetos. En este sentido se trata de sujetos que construyen conocimientos, valores y aprendizajes académicos, que tiene la capacidad de pensar o desarrollar ideas e interrelacionarlas entre sí o con otras y fundamentarlas.

Con el taller de “Filosofía para Niños”, Matthew Lipman busca que los niños desarrollen sus habilidades del pensamiento, es decir que aprendan a pensar. Dependiendo de la edad de los niños, el año escolar que cursen o la novela filosófica con la que trabajen, serán las habilidades que se desarrollen con mayor énfasis. Algunas de las habilidades que, según Lipman (en línea), los niños desarrollan durante las sesiones de filosofía son: fundamentar opiniones a través de razones convincentes y crear inferencias válidas.

Sobre el pensamiento y las formas de construirlo, existen dos grandes reflexiones, las que sustentan al pensamiento *universal* y las que apoyan al pensamiento *contextual*. Radford (1999) plantea que se ha ido creando una sociedad que se erige por principios generales y que acepta que el mundo se ordena por ellos (Radford,1999:59). Uno de estos principios generales trata sobre la construcción del conocimiento y su validez. Daniel Mato (2008), complementa lo anterior y comparte que desde entonces se ha tenido la idea de que “la ciencia (como modo de producción de conocimientos) y el conocimiento científico (como acumulación de conocimientos producidos científicamente) tienen valor universal y resultarían verdaderos en cualquier tiempo y lugar” (Mato, 2008:102).

Lo anterior es producto de un “saber universal” que considera al pensamiento lógico como una única forma de pensar. A través de esta forma única de pensar es que se avalan ciertos conocimientos denominados “científicos”. Entonces el mundo “universal” se basa en una forma “científica” de construir, utilizar y trabajar el conocimiento. El conocimiento científico o la razón instrumental se caracteriza por la sistematización del saber empírico cuya finalidad es la de predecir (Radford, 1999:47).

Por otro lado, existen formas no universales, llamadas contextuales, de conocimiento que no habían sido consideradas hasta que no fueron descubiertas, reconocidas, categorizadas o nombradas por aquel mundo científico universal. Se comprendió que, el no reflexionar los silogismos de la forma “universalmente” esperada, no significa que no exista un saber en ese ejercicio o que los sujetos no desarrollen pensamiento alguno. Según Mato (2008), existe una vasta diversidad de formas que asumen las prácticas intelectuales que se desarrollan en contextos muy variados, lo cual implica diversidad de prácticas y de prácticas diversas en contextos diversos, resultan saberes diversos (Mato, 2008:112). Si las actividades locales de los sujetos son diferentes, diferentes serán sus formas de comprenderlas, de asociarlas a sus sistemas cognitivos de pensamiento.

Desde esta perspectiva, en el ámbito educativo, los conceptos, los contenidos estipulados como idóneos para transmitirse a los alumnos y que constituyan los conocimientos académicos básicos, conforman lo académicamente considerado como “universal”. Y los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante las experiencias de la vida cotidiana de los niños en relación con su comunidad, constituyen los saberes “contextuales”. Además, existen los conocimientos generados de manera “natural” durante los procesos de socialización que se dan en la escuela y en la interacción de los sujetos.

Así como existen diferentes “tipos de conocimiento”, así son diferentes las formas contextuales de producirlo. La forma “universal” quizá considera que el conocimiento se genera con la lectura y comprensión de los textos. Sin embargo, es posible que para los niños la forma “contextual” de producir conocimiento se dé mediante la oralidad, a través de las historias que les cuentan sus abuelos.

Durante la implementación del taller de Filosofía para Niños en Kikteil, Marisol desarrollaba la propuesta tal cual la aprendió, considerando que esa era la forma ideal para que los niños desarrollaran sus habilidades del pensamiento. Recordemos que esta forma original de dar el taller, implica leer y generar preguntas de lo leído. Mientras observaba el taller, observé que no todos los niños leían, no todos los niños “comprendían” lo leído y no todos los niños podían formular una pregunta ni discutir o indagar sobre ella. Es decir, quizá la forma “universal” de buscar generar pensamientos que manejaba Marisol, no es la forma “contextual” que conocen los niños.

Es entonces cuando a partir de que cada sujeto puede pensar desde el contexto de donde proviene, se sitúa a lo desarrollado durante la implementación del taller en Kikteil, como una situación educativa intercultural. En este sentido la cultura es aquel universo simbólico desde donde los sujetos interpretan la realidad. La cultura es el conjunto de significaciones adquiridas que llevan a interpretar al entorno (Jordán en Sáez 2006:50), y también es “el filtro a través del cual percibimos la realidad. Da sentido a la realidad” (Sáez, 2006:54).

Es decir, los sujetos interpretan la realidad desde la cultura de donde provienen. ¿Qué sucede cuando interactúan sujetos que vienen de culturas diferentes, que tienen diferentes “bagajes” culturales? se da una relación intercultural. La idea de interculturalidad, según Daniel Mato (2009) abre la posibilidad de pensar, analizar e interpretar “relación/es” entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como culturalmente diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia que para el caso resulte suficientemente significativo (Mato, 2009:29).

En este sentido, la idea de interculturalidad ayudará a interpretar las relaciones entre el Marisol y los niños, percibidos como culturalmente diferentes respecto a los conocimientos que cada uno posee y comparte. Mato (2009) dice que “sin la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imposible comprender nuestra experiencia social” (2008:110), además sobre el término de “interculturalidad” dice que

la idea de interculturalidad, de relaciones, articulaciones y procesos inter-culturales, debe elaborarse de modo que resulte aplicable a cualquier tipo de proceso social en el cual se relacionen agentes sociales que se perciban entre sí como culturalmente diferentes (o bien

diferentes en términos de visión del mundo, sentido de la vida u otras elaboraciones semejantes, según contextos y tradiciones teóricas específicas) (Mato, 2009:41)

En el taller de Filosofía que se implementa en Kikteil, interactúan sujetos que vienen de culturas diferentes, por ello tienen diferentes formas culturales de pensar. Esta situación educativa también es intercultural. Una situación educativa intercultural se conforma por los sujetos, los contenidos, los medios y el ambiente que se interrelacionan en ella. Aquí los sujetos son diferentes, tienen diferentes construcciones culturales. Los contenidos educativos provienen de diferentes contextos, lo que puede o no hacerlos diferentes son los contextos de donde vienen. Los medios para la construcción educativa pueden ser diferentes, así como su uso y además pueden o no ser importantes para los sujetos (por ejemplo, la lectura y comprensión).

Marisol es integrante de una OSC educativa ubicada en Mérida, Marisol también vive en Mérida. Los niños son estudiantes de la escuela primaria y viven en Kikteil. Claramente se observan diferentes sujetos que vienen de diferentes contextos y de aquellos contextos aprenden conocimientos, por ello sus conocimientos o formas de construirlos y pensarlos también son diferentes.

Asimismo, el Taller de Filosofía propone una forma diferente de interactuar con el espacio físico del salón de clases y les ofrece a los niños diferentes contenidos educativos implementados de una forma distinta a la tradicional. Entonces el acomodar las bancas en círculo y utilizar el pizarrón solo para anotar las preguntas que se deciden son diferentes formas de usar el espacio físico. También es diferente para los niños el leer una novela, realizar preguntas sobre ella, discutir o indagar sobre un tema.

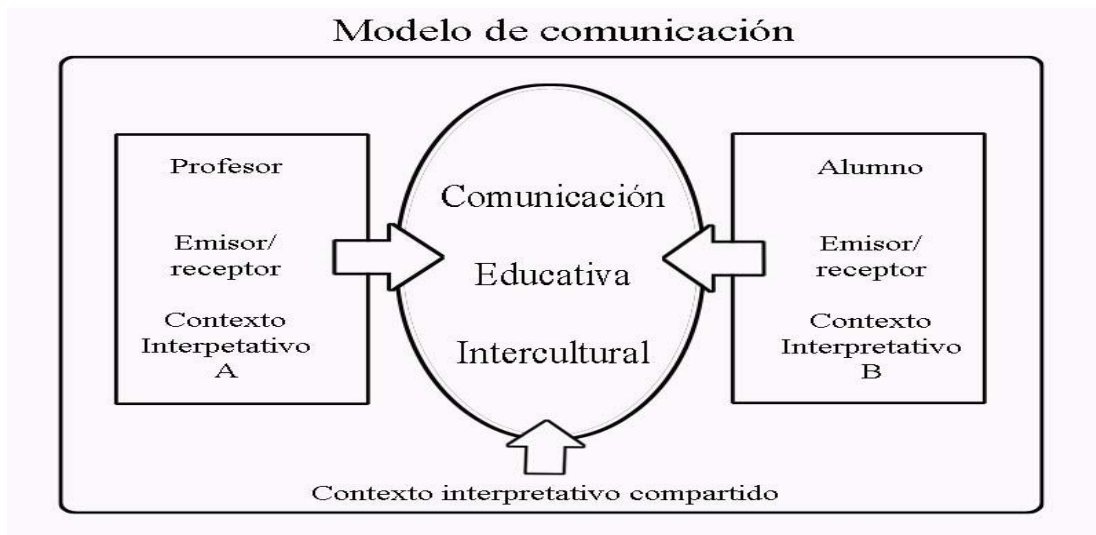
Estas diferencias y particularidades observadas dentro de la situación educativa intercultural son las que al mismo tiempo la caracterizan y la hacen particular. La interrelación entre los sujetos, los contenidos, los medios y el entorno, puede ser adecuada o no, puede generar interés o indiferencia, puede construir relaciones y conocimientos comunes o no. El estudio de los procesos comunicativos de una situación educativa intercultural necesita de la comprensión de estas interrelaciones.

El modelo transaccional de comunicación educativa intercultural

En el proceso de acercamiento con la realidad que estudiaba fui adaptando un modelo de comunicación para que me ayudara a comprender lo que sucedía durante la implementación del Taller de Filosofía para Niños en Kikteil. Conforme más me relacionaba con el fenómeno, confirmaba que era necesario ir adecuando un modelo de comunicación para estudiar y comprender las relaciones que se daban en la situación educativa intercultural.

Se trata de un modelo transaccional de comunicación educativa intercultural que intenta adaptarse a las características particulares de los involucrados. En este modelo transaccional existe una interacción donde tanto el profesor como el alumno son sujetos del proceso comunicativo, siendo a la vez receptores y emisores. Ambos participan con iguales oportunidades (Gomes, 1999:37).

A continuación se muestra un cuadro que ilustra el modelo



Aquí se observa cómo tanto el profesor como el alumno (ambos dentro de sus contextos interpretativos particulares) son partícipes de la comunicación educativa intercultural. Dicha comunicación también es resultado de la interacción con el contexto interpretativo compartido. Este contexto compartido puede o no estar antes de la interrelación, si no está dado se puede construir.

Por contexto interpretativo particulares del emisor y del receptor entiéndase, ya sea el lugar desde donde provienen ambos sujetos, como las formas de comprender las actividades que realiza, los saberes de cada sujeto, sus formas de pensar y producir conocimientos. Las realidades culturales desde donde miran, observan y participan dentro del modelo comunicativo. Aquellos saberes “universales” y/o “locales” que cada sujeto trae consigo.

Para comprender la interacción del profesor y del alumno con sus contextos interpretativos requiere de un esfuerzo etnográfico y de una visión abierta, dado que no existe un número determinado de relaciones ni de factores a interrelacionarse. Lo mismo sucede con la construcción del contexto interpretativo compartido. Es un proceso que surge de la interacción entre el profesor, el alumno y sus contextos interpretativos.

Dicho de otra manera, con este modelo se busca comprender y justificar las peculiaridades, buscar mecanismos de diálogo y colaboración a partir de las diferencias entre las modalidades de acción humana y los tipos de conocimientos producidos, en la producción de conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas, según Daniel Mato (2008:109). Asimismo este modelo reconoce que hay diversidad de saberes y de prácticas intelectuales (Mato, 2009:41) y es esta diversidad la que complejiza las relaciones entre los sujetos.

Independientemente de cómo los sujetos lleguen a la situación educativa antes de interactuar en ella, el modelo de transacción fuerza a que los sujetos abandonen o transformen aquellos conocimientos y formas de pensar que se asemejen a lo “universal” o a lo “contextual”. El mismo proceso de interacción dentro del modelo, irá formando una relación dual donde los conocimientos se reconozcan, se reconstruyan, se compartan y así se creen nuevas formas de pensar y desarrollar habilidades cognitivas.

Con el modelo de transacción se espera algo parecido a lo que Radford (1999) llama la desnaturalización de la razón que

abre nuevas posibilidades para entender la pluralidad de racionalidades. Desarrollando una actitud antropológica más sensitiva a las diferentes voces de los alumnos y una comprensión mayor de las diferentes estructuras sociales de la escuela y su relación con las formas particulares que pueden tomar esas voces en sus propios contextos, se podrá ayudar a proponer mejores prácticas educativas (Radford, 1999:62)

Reflexiones finales

Conocer los contextos particulares de los sujetos ayuda a saber cómo se interrelacionan, cuál es su forma de ver la realidad, cuáles son sus formas contextuales de adquirir el conocimiento, cuáles son los medios que utiliza en su cotidianidad cuando aprende, cuáles son los temas que le interesa conocer. El modelo transaccional de comunicación es el que mejor se acomoda para estudiar la situación educativa del proyecto de investigación presentado. Considero que puede aplicarse para comprender situaciones educativas similares.

Mediante el modelo transaccional de comunicación educativa intercultural se busca conocer las particularidades de cada sujeto y de los contenidos, de los estudiantes y del profesor, de los conocimientos “universales” marcados por el sistema educativo, de los saberes “locales” que adquieren los sujetos en su cotidianidad y de los aprendizajes que se dan durante los procesos de interacción. Es decir, conocer los contextos interpretativos de cada sujeto y el contexto interpretativo que comparten y van creando durante su interrelación.

Asimismo, es de interés la relación entre los sujetos que mantienen una comunicación educativa intercultural, donde cada sujeto *conoce* al otro y es tanto emisor como receptor dentro del proceso educativo. Esta comunicación les permite construir el conocimiento. Es un conocimiento construido que logra interconectar los conocimientos “universales” con los “contextuales” y los que surgen durante la relación. También puede construirse la forma o los medios con los que se transmite o se trabaja con ese nuevo conocimiento.

Según Martín Barbero (1999), nos encontramos con la aparición de un ecosistema comunicativo que provee de una experiencia cultural nueva, a una gran velocidad (Barbero, 1999:18). La adaptación de estrategias y modelos comunicativos a las nuevas realidades es importante para poder comprender mejor las nuevas formas humanas de interrelacionarse en diferentes ámbitos, el educativo es uno de ellos.

Bibliografía

Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona, España: Paidós.

- Barbero, J.** (1999). Retos culturales de la comunicación. En Moreno, M. y Villegas, E. *Comunicación, educación y cultura. Revoluciones, aproximaciones y nuevos retos* (pp. 15-28). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P.** (2003). *El Grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P.** (1975). *La educación como práctica de la libertad* (15ta Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gomes, P.** (1999). Educación y comunicación: una relación conflictiva. En Moreno, M. y Villegas, E. *Comunicación, educación y cultura. Revoluciones, aproximaciones y nuevos retos* (pp.29-46). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Olavarría, M.** (1997). El pensamiento salvaje y la importancia de ser imperfecto. *Alteridades*, 7 (13), 33-38.
- Prawda, J.** (1985). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Distrito federal, México: Editorial Grijalbo.
- Prieto, D.** (1999). *La Comunicación en la Educación*. Argentina: Ediciones CICCUS- La Crujía.
- Radford, L.** (1999). La razón desnaturalizada. Ensayo de epistemología antropológica. *Revista Oficial del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C.*, 2 (3), 47-68.
- Ruiz de Lobera, M.** (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid, España: Catarata.
- Sáez, R.** (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Mato, D.** (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), 101-116.

Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de Interculturalidad. En Aguilar, Ángel y otros. *Pensar en lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-59). España: Antropos.

Zemelman, H. (2000). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.

Referencias electrónicas

Consulta interactiva de los datos del conteo de población y vivienda 2005. Recuperado el martes 14 de octubre de 2008 de <http://www.inegi.org.mx>.

Departamento del Instituto para la Promoción de la Filosofía para Niños (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) de la Universidad de Montclair. Recuperado el Jueves 11 de febrero de 2010 de <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/index.shtml>.

Filosofía para niños. Argentina. Recuperado el martes 02 de febrero de 2010 de http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_filo0.htm.

Kikteil. *Pueblos América*. Recuperado el 17 de Marzo de 2010 de <http://mexico.pueblosamerica.com/i/kikteil/>.

Las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y las organizaciones civiles de promoción del desarrollo (OCPDs). (2006). Recuperado el 2 de Junio de 2008 de http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/26_ong_ocpd.html.

Lipman, M. (2008). En Wikipedia. Recuperado el martes 02 de febrero de 2010 de http://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman.

Página de la Organización de la Sociedad Civil. Recuperado el 2 junio de 2008.

Pineda, D. (2008). Una tendencia que crece en Colombia, Filosofía para niños. *El espectador*. Recuperado el martes 02 de febrero de 2010 de <http://www.elespectador.com/impreso/vivir/articuloimpreso-filosofia-ninos?page=0,1>.

Trejos, V. El Programa de Filosofía para Niños y Niñas del Prof. Matthew Lipman en el Hogar Niño Jesús. Enfoque histórico-cultural de la educación. s/f. Recuperado el

martes 02 de febrero de 2010 de
<http://www.inie.ucr.ac.cr/encuentro/memoria/experiencias/virginia.pdf>.

Vorrath, V. (2005). El programa de filosofía para niños de Matthew Lipman. Blog personal. Recuperado el martes 02 de febrero de 2010 de <http://victorvorrath.wordpress.com/2005/11/23/el-programa-de-filosofia-para-ninos-de-matheew-lipman/>.