

La lengua y la cultura: reflexiones desde las elaboraciones de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas

Esteban Rodríguez Bustos ¹

RESUMEN

En México, entre las condiciones sociales necesarias para construir una Nación efectivamente pluricultural y multilingüe acorde con la legislación vigente, destaca el hacer asequibles las lenguas indígenas nacionales a la población mexicana. Para ello, es fundamental contar con espacios de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales que ayuden a formar ciudadanos bilingües, tanto desde el sistema educativo como fuera de éste. Este escrito pretende dar cuenta de la elaboración de materiales didácticos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para el fortalecimiento de los programas de enseñanza de las lenguas Nacionales.

PALABRAS CLAVE: Lengua y cultura. Didáctica. Enseñanza de las lenguas. MCERL.

Língua e cultura: reflexões a partir da elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas indígenas

RESUMO

No México, entre as condições sociais necessárias para construir uma Nação efetivamente multicultural e multilíngue de acordo com a legislação vigente, vale destacar a disponibilidade de línguas indígenas nacionais para a população mexicana. Para isso, é fundamental que haja espaços de ensino e aprendizagem das línguas indígenas nacionais que ajudem a formar cidadãos bilíngues, tanto do sistema educacional como de fora dele. Esta redação visa dar conta do desenvolvimento de materiais didáticos como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) para o fortalecimento dos programas de ensino de línguas nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e cultura. Didática. Ensino de línguas. CEFR.

Introducción

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM FES-A) Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, México. E-mail: estirdi@gmail.com

El desarrollo de propuestas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales, se torna aún más necesario al considerar que de 15.7 millones de personas que se auto-identifican como indígenas, más de 9 millones declaran no hablar ninguna lengua indígena². Esto representa cerca del 60% de este sector, resultado de las políticas de castellanización que han marcado la situación sociolingüística de las lenguas nacionales.

En este campo, y en contraste con la atención que se ha dado a la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de propuestas de enseñanza de lenguas indígenas se caracteriza por contar con una serie de experiencias aisladas en las que los sujetos interesados en enseñar sus idiomas construyen sus propios programas a partir de su experiencia personal, ya sea con el modelo que tuvieron en su aprendizaje del español durante su trayecto escolar o bien en su acercamiento al aprendizaje de alguna lengua extranjera —básicamente inglés—.

La enseñanza de lenguas indígenas en México, se enfrenta también a un escenario complejo y de múltiples necesidades como la carencia de metodologías y programas de enseñanza, los escasos materiales didácticos y en general de materiales de consulta que apoyen la práctica de enseñanza-aprendizaje (diccionarios, gramáticas, etc.), las limitadas oportunidades de continuar en cursos “avanzados”, la movilidad de los aprendices y la escasa retribución económica que reciben los instructores. A esto se suma la falta de propuestas y mecanismos de formación, actualización y evaluación de los agentes educativos que imparten dichos cursos.

Ante tal panorama, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional, han impulsado desde finales de 2011 el proyecto denominado “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas” (PFEL2)³. El propósito general que ha guiado dicho proyecto ha sido el de fortalecer los esfuerzos que realizan promotores de la lengua, quienes imparten *cursos* de lengua en espacios públicos como las casas de cultura, academias de lenguas indígenas y otras organizaciones civiles, para difundir y enseñar las lenguas indígenas a la sociedad interesada. Lo anterior, en la búsqueda de estrategias que permitan hacer accesible el aprendizaje de lenguas indígenas a la sociedad interesada, e incrementar su prestigio social al ofrecer cursos de enseñanza cada vez más sólidos.

² INEGI (2010) Censo Nacional de Población y Vivienda

³ En diferentes etapas de este proyecto se ha contado también con la valiosa colaboración de investigadores y estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Autónoma de Nayarit.

Para esta tarea se consideró pertinente retomar los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (MCERL), y valorar su “alcance” como una herramienta para la enseñanza de las lenguas indígenas nacionales. Esta consideración parte de reconocer que el MCERL es producto de una investigación sistemática sobre los resultados en enseñanza de lenguas —elaborada por expertos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas— y, en ese sentido, proporciona una plataforma para reflexionar, proponer y valorar los procesos y competencias que se tienen que desarrollar para la enseñanza de cualquier idioma.

Sin embargo su aplicación a la enseñanza de lenguas indígenas ha decantado una serie de interrogantes respecto a su funcionalidad e instrumentación, y que sugieren un productivo debate aún pendiente en México. Estas son: ¿Puede el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) apoyar el desarrollo de referenciales y programas para las lenguas nacionales?, En su instrumentación ¿cómo evitar una simple proyección de las características de las lenguas y los contextos sociolingüísticos en que fue desarrollado?, ¿cómo respetar las prácticas lingüísticas en que tienen funcionalidad las lenguas indígenas y a la vez proyectar ámbitos de uso más amplios? ¿Cómo hacer de la enseñanza de las lenguas indígenas una fuente de enriquecimiento cultural para el país?

Para revisar estas preguntas se aborda, en primer lugar, la forma en que se han utilizado las herramientas que propone el MCERL, se revisa las implicaciones que se han identificado al retomar las particularidades culturales en los programas de lengua y, finalmente se presentan algunas consideraciones y retos que se presentan en el diseño de los programas de enseñanza de lenguas indígenas nacionales.

1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Entre los aspectos útiles que plantea el MCERL para elaborar, mejorar o complementar los programas de enseñanza para las lenguas nacionales, se destacan cuatro puntos:

1. Considera una estructura gradual y progresiva para el aprendizaje de la lengua, planteando una serie de *descriptores*⁴ que sugieren los objetivos que se espera el estudiante desarrolle en

⁴ De manera general, se comprende como los criterios que definen lo que “Puede hacer” el usuario de la lengua en cuanto a actividades comunicativas, las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas, y las

cada nivel. Con lo cual se conforman los “niveles comunes de referencia”, que aportan una orientación sobre lo qué se enseña y lo qué se evalúa.

2. Se orienta bajo la comprensión del aprendizaje de una lengua desde un enfoque accional, que busca el desarrollo de una *competencia comunicativa*, definida a partir de tres componentes

- La competencia sociolingüística o pragmática: el conocimiento de las reglas de la comunicación de la cultura y de las estrategias para conseguir comunicarse.
- La competencia lingüística: el conocimiento de la lengua como sistema (léxico, gramática, fonología)
- La competencia cultural: lo que concierne al conocimiento de los países en los que las lenguas son habladas y las culturas que les son propias, sin lo cual la comunicación no podría establecerse.

3. Reconoce a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales, por lo cual ponen en ejercicio su competencia comunicativa al realizar *actividades de la lengua*, como son:

- La comprensión (oral y, en su caso, escrita)
- La expresión (oral y, en si caso, escrita)
- La interacción, supone un intercambio entre dos o más personas
- La mediación, para hacer posible la comunicación entre personas que son incapaces de comunicarse directamente entre sí, como actividades de traducción y de interpretación.

Y asume que todas estas actividades se realizan en un contexto o *ámbito* ya sea público, personal, profesional o educativo.

4. Plantea que la comunicación y el aprendizaje supone la realización de *tareas*, comprendida como el despliegue de las estrategias y habilidades que posee una persona para lograr algo — desde lo más pragmático (construir un mueble siguiendo un instructivo), hasta lo más conceptual (escribir un libro, argumentar, llevar a cabo una negociación)—, colocando el uso de la lengua asociado intrínsecamente a las acciones ejecutadas por un sujeto (Eduscol, 2011).

competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, en un esquema escalonado. Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas. Enseñanza aprendizaje y evaluación*.

Tales consideraciones, permiten acercarse a una perspectiva en la enseñanza de lenguas más allá de la memorización de listas de palabras o reglas gramaticales, hacia el desarrollo de *habilidades* para entablar una conversación.

El MCERL, como menciona, tiene el propósito de ofrecer a los profesionistas en la materia un conjunto de “principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas”, en ese sentido no pretende establecer ni objetivos para los usuarios de una lengua, ni métodos para lograrlos. En todo caso, establece como característica que sea *abierto y flexible* a las adaptaciones que sean necesarias.

Así, el MCERL es sólo un instrumento que determina descriptores generales sobre los cuales cada lengua tendrá que determinar los rasgos particulares e identificar las realizaciones correspondientes a cada lengua (Beacco, 2010: 103).

Desde esta mirada sobre el MCERL, se analizaron los descriptores del nivel A, buscando su aplicación en el diseño de cursos de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, es decir, reconociendo que el público a quien va dirigido son en su mayoría jóvenes y adultos alfabetizados, interesados en acceder al conocimiento de una lengua distinta a la materna. Este ejercicio resultó en la acotación de ocho *referentes* de lengua para un Nivel A1, a manera de guía/orientación para el diseño de “programas” de enseñanza en este nivel y permitieran, también, hacer un balance de los alcances de este Marco para las lenguas nacionales.

Con este propósito, se abrió una etapa de planeación y diseño de programas que derivó en su ejercicio como *curso-piloto* de enseñanza. Esto generó una dinámica de trabajo en la que de manera paralela se planeaba la *aplicación* de los referentes (secuencia didáctica), se diseñaban las actividades y materiales, se aplicaban y evaluaban dichas planeaciones, actividades y materiales.

De manera que se conformaran los *programas de enseñanza de lengua indígena como segunda lengua del nivel A1* con el conjunto de planeaciones (Material para el maestro) y actividades (Material para el alumno) diseñados, aplicados y/o reformulados a través del curso-piloto. Las lenguas con las cuales se realizó ese trabajo son: náhuatl, huave, mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca, mixteco, huichol, con distintos grados de avance en cada una.

A lo largo del proceso, pero principalmente durante la etapa de diseño y aplicación, cuando los asesores de lengua se enfrentan a elaborar la planeación de la enseñanza —qué competencias se quieren lograr en el estudiante, cómo lo va a lograr, con qué material lingüístico— es que surgen de manera más explícita las implicaciones de “enseñar” una lengua, particularmente enfrentándose a la vinculación lengua-cultura y su expresión en las prácticas

comunicativas en que se concreta el uso de las mismas.

2. Los “referentes” para la enseñanza de lenguas indígenas

En el ejercicio que se ha realizado, se retoman los descriptores generales, desglosando su contenido en objetivos comunicativos, objetivos lingüísticos y objetivos culturales. Este conjunto de elementos conforma lo que se denomina como el “referencial” de enseñanza, es decir establece los objetivos que se propone que el estudiante sea capaz de lograr en la lengua meta. Para ilustrar lo anterior se presenta el primer referente general que se ha construido:

Nivel: A.1	Referente 1: <i>Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.</i>	
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> -Puede presentarse con frase(s) corta(s) -Escucha y comprende la situación de saludo y presentación breve -Puede relacionar palabras (oral y en pizarrón) con dibujos o ademanes -Puede llenar un formulario en la lengua 	
Situación comunicativa	Conociéndose, el contexto del salón de clases es ideal para este referente ya que el grupo tiene que constituirse y los alumnos conocerse (revisar cómo se hace el contacto con alguien nuevo en la comunidad de referencia)	
Objetivo comunicativo	<i>Sabrá saludar y presentarse y preguntar a otros sus datos personales</i>	
Objetivos culturales	Aprenderá a expresarse de acuerdo a los hábitos comunicativos de habla de la comunidad. Es importante que conozca las diferentes formas de saludo utilizadas, así como formas de otras variantes para que ésta no se instituya como una barrera para el contacto.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	<i>pronombres y posesivos de 1º y 2º persona sg. Reverenciales, si existen en la lengua</i>
	Frases	<i>Cómo te llamas?, Me llamo..., De dónde eres?, Soy de, Qué estudias?, Estudio..., En qué trabajas..., Trabajo en...</i>

	Léxico	llamar, ser , estudiar (carreras), trabajar (oficios)
--	--------	---

De esta forma se propusieron ocho referentes que, a la luz de las particularidades de la lengua y la cultura que se busca enseñar, pueden ser modificados de una lengua a otra, develando en esas mismas las particularidades del vínculo lengua y cultura inherentes a la enseñanza de una lengua.⁵

Esto puede observarse cuando para la concreción de tales referentes, el asesor de lengua se enfrenta a la identificación y definición de los “contextos” de uso, es decir a ubicar la **situación comunicativa** en la que se podrían realizar estas funciones comunicativas, comprendida como el lugar y momento en que ocurren eventos y actos de uso de la lengua, los cuales están regulados social y culturalmente (Hymes,1971; Pilleux, 2001)

En este punto, cabe considerar la comprensión de las lenguas como prácticas sociales, las cuales dependen de los propósitos (motivaciones y finalidades) de los participantes.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas porque éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar. No en todas ellas el diálogo se establece ni se continúa del mismo modo: en algunas culturas indígenas, los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos; en otras, las mujeres tienen un lenguaje especial para hablar entre ellas (QUINTEROS y CORONA, s/f).

Cuestión que, sin duda, impacta en el diseño de programas y materiales de enseñanza, considerando que la selección de situaciones comunicativas implica también la selección de la imagen o representación que se tiene y que se ofrece de la cultura que acompaña a esa lengua.

3. Las relaciones lengua cultura en los programas de enseñanza de lenguas

⁵ Los ocho referentes globales propuestos para el nivel A1, son los siguientes: 1. Puede saludar presentarse y despedirse, 2. Puede describir a las personas de su entorno, 3. Puede hablar de su parentela, 4. Puede hablar de lo que está haciendo, 5. Puede expresar sus hábitos, 6. Puede expresar sus gustos y preferencias, 7. Puede desenvolverse en una compra simple 8.- Puede expresar su estado de ánimo, las razones y preguntar a los otros.

La idea de que la enseñanza de lenguas no es sólo la de sus estructuras o de las expresiones necesarias para entablar una conversación, no es nueva, empieza a desarrollarse con los enfoques comunicativos que recuperan la noción de que el acto de comunicación se encuentra normado por reglas culturales impuestas por la comunidad de habla y que una comunicación eficiente, es decir que logra su meta, necesita del conocimiento de las mismas, planteamientos desarrollados por la etnografía del lenguaje expuesta por Dell Hymes (1971).

Desde entonces se han venido elaborando propuestas sobre cómo integrar la cultura en los programas de enseñanza de lenguas. Si bien, en este texto se hace referencia, fundamentalmente, a los programas de segundas lenguas, es necesario plantear las diferencias entre alguien que adquiere una *primera* lengua en su entorno y alguien que llega a un salón de clases para aprender una lengua adicional o *segunda* lengua.

Las teorías actuales de adquisición del lenguaje sostienen que la primera o primeras lenguas, ya que éstas pueden ser varias simultáneas, se adquieren de forma inconsciente, los sujetos llevan a cabo operaciones de orden lógico que les permiten inducir los principios que regulan las lenguas y sus usos. Es así que en los programas que trabajan primera lengua, los alumnos llegan al salón de clases hablando la lengua objeto y manejando las pautas que la regulan en una relación que es bastante compleja:

a través del lenguaje, describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimenta está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar: la forma en que el lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esa estructura. Incluso sus emociones dependerán de la cultura en la que crece (CLAXTON, 2001).

Gran parte de esa información no es consciente, tal y como no somos conscientes de las reglas gramaticales que rigen la lengua que hablamos sin un proceso de reflexión. Esto es lo que en general ofrece la escuela en primera lengua, un desarrollo lingüístico para reflexionar sobre la lengua que se habla y los usos de la misma y a partir de ahí aumentar repertorios lingüísticos y usos.

En segunda lengua, por lo menos en los niveles básicos, se trabaja con alumnos que vienen a aprender una nueva lengua y sus usos y que ya poseen otra lengua con lo que conlleva de referentes culturales, “los aprendientes por la lengua que hablan traen consigo elementos visibles o invisibles de una cultura dada” (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2003, p. 57, citado en Boubakour, 2011) los cuales serán susceptibles de ser transferidos sin que forzosamente esta

transferencia sea exitosa dado que los usos de la nueva lengua pueden estar siendo muy diferentes.

Ahora bien, la pregunta central para elaborar una propuesta de incorporación de la cultura en los programas de lenguas es ¿qué entendemos por cultura? La pregunta es compleja por la magnitud de los debates que se han generado, sobre todo en la antropología, alrededor del concepto. En enseñanza de lenguas, sin embargo, se ha dirigido hacia el carácter cultural de la comunicación, hacia la inevitable necesidad de hablar el mundo a través de conceptos forjados en los colectivos diferenciados de hombres:

La comunicación es, vista así, el acto de poner en común las experiencias particulares mediante enunciados, con el fin de establecer acuerdos intersubjetivos sobre el “mundo de todos”, el conjunto de mapas que conforman la cartografía que por convención cultural llamamos “realidad”. Y la cultura, la paulatina decantación de estos enunciados lingüísticos e icónicos, que en la medida en que son colectivamente asumidos van conformando un humus, un sedimento para uso consciente o inconsciente de todos, tal sedimento es la tradición cultural que empapa a los individuos de modo inevitable, lo sepan o no, lo quieran o no (CHILLON, 1988, p. 74).

La cultura es entendida en la enseñanza de lenguas como el mapa que nos indica el comportamiento verbal y no verbal, que debemos tener frente a una serie de situaciones a las que nos enfrentamos cotidiana o excepcionalmente. La cultura es la que rige los usos de la lengua de la que adquirimos expresiones, léxico, estructuras para poder expresar nuestro pensamiento a los otros.

Esta concepción es la que ha dado lugar al enfoque comunicativo, es uno de sus núcleos fundacionales y por el cual se propone un programa de enseñanza organizado a través de situaciones y eventos comunicativos. Estos eventos comunicativos son espacios de prácticas culturales, mediados por registros de lenguas, variaciones dialectales, representaciones sociales. El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) propone así el desarrollo de la competencia intercultural, que pone en juego el concepto de identidad:

La noción de representación cultural trata por un lado de la relación entre el aprendiente y la cultura extranjera enseñada y por otro de la relación que existe entre el aprendiente y su identidad. En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, el desafío intercultural consiste en el hecho de enseñar una lengua y su cultura, de determinar la manera en que la cultura propia de los aprendientes entra en interacción con la cultura del Otro”. Así, la clase de lenguas se convierte en el lugar en el que se interrelacionan la cultura de la lengua a enseñar y la cultura del aprendiente. En este cuadro la cultura se manifiesta esencialmente en el manual escolar (BOUBAKOUR, p. 21).

Esto nos lleva al hecho de que seleccionar situaciones comunicativas a desarrollar en un programa de enseñanza es también seleccionar la imagen que se tiene de la cultura que acompaña a esa lengua.

Hasta aquí, hemos abordado la relación lengua cultura en la enseñanza de lenguas desde el concepto de comunicación, de la forma en que la lengua se organiza en géneros de intercambio verbal o textual normados culturalmente. Pero la lengua es además del medio mediante el cual expresamos el mundo y lo que pensamos de él, organizado en discurso situado culturalmente, el dispositivo que de alguna manera formatea lo que pensamos a través de los conceptos de que dispone, como lo expresan Chillon y Claxton. La lengua es también un producto cultural, la forma en que estructura sus enunciados, el léxico de que dispone son culturalmente distintos a otras lenguas al igual que otras prácticas culturales. Las terminologías del parentesco, los efectos de sentido, los clasificadores numerales, son instancias que determinan operaciones cognitivas, formas de abordar lo “real”. Lo que denominamos una cosmovisión y los aprendientes de una lengua diferente a la lengua materna están adquiriendo, junto con la estructura de la lengua esta forma de ver el mundo.

Es por estas consideraciones que «la competencia cultural no puede reducirse, en la metodología aplicada a la enseñanza de lenguas segundas, a un dato o a un contenido informativo sobre el país del que se aprende su lengua» (SÁNCHEZ LOBATO, 1999: 14).

Por otro lado, el desarrollo de la competencia intercultural o de un enfoque plurilingüe y pluricultural se plantea la problemática de imaginar un sujeto que posee varias culturas en la misma medida en que un sujeto puede poseer varias lenguas. Trujillo Sáez (2009) aborda esta cuestión a través de un concepto de cultura que comprende “un conjunto de ideas y de símbolos compartidos por un grupo” y de la posibilidad social que tenemos los sujetos de compartir ideas y símbolos de varios grupos en la medida en que participamos en ellos. Se trata, dice el autor, de entender que nuestro interlocutor es el “resultado de múltiples experiencias y múltiple “pertenencias”” (p. 4). Esta noción es importante ya que lenguas y culturas no son entidades inamovibles, sino dinámicas, se encuentran en constante cambio adaptándose a las nuevas situaciones que crea la comunidad y la sociedad.

4. Lengua y cultura en la elaboración de materiales para la enseñanza de las lenguas originarias

En enseñanza de lenguas, la definición de cultura se ha dirigido fundamentalmente hacia el carácter cultural de la comunicación, hacia la inevitable necesidad de hablar el mundo a través de conceptos forjados en los colectivos diferenciados de hombres:

La comunicación es, vista así, el acto de poner en común las experiencias particulares mediante enunciados, con el fin de establecer acuerdos intersubjetivos sobre el “mundo de todos”, el conjunto de mapas que conforman la cartografía que por convención cultural llamamos “realidad”. Y la cultura, la paulatina decantación de estos enunciados lingüísticos e icónicos, que en la medida en que son colectivamente asumidos van conformando un humus, un sedimento para uso consciente o inconsciente de todos, tal sedimento es la tradición cultural que empapa a los individuos de modo inevitable, lo sepan o no, lo quieran o no (CHILLON, 1988, p. 74).

Al igual que en las lenguas adquiridas de forma inconsciente, fuera del aula, sin conciencia de cómo está estructurada, la cultura también nos es transmitida sin que nos percatemos de cuáles son sus componentes, se necesita, al igual que para la lengua, una reflexión para hacer emerger las redes de significados en las que estamos insertos.

Al diseñar los contenidos de cada lengua particular, el hablante que lleva a cabo esta tarea, también lleva a cabo un trabajo de reflexión sobre las características estructurales y comunicativas culturales de su lengua, es en ese momento que los diseños, se van diferenciando y a momentos incluso alejando.

La información explícita sobre las prácticas culturales de la comunidad lingüística de la cual se enseña la lengua, no es, como lo hemos visto, la única forma de abordar la cultura en la enseñanza. Podemos resumir diciendo que ésta se encuentra presente en un enfoque comunicativo en tres instancias:

- a) La organización del programa en situaciones y eventos comunicativos propios a la comunidad lingüística y no transpuestos de otras culturas
- b) La cosmovisión que se transmite a través de la forma en que se estructura la lengua, léxico, efectos de sentido discursivos, etc.
- c) La información explícita que se proporciona en los textos que se integran en los materiales.

No obstante como se abordará más adelante, es importante considerar que mientras la selección de prácticas y de contenidos explícitos que se introducen en los programas proviene de la imagen que se decide transmitir sobre la comunidad lingüística en cuestión, las estructuras

(léxicas y morfosintácticas) de la lengua son obligadas, es decir son inherentes a la lengua misma y en esa medida expresan elementos culturales particulares.

Revisamos una por una con ejemplos de cómo se han ido concretando en los diseños.

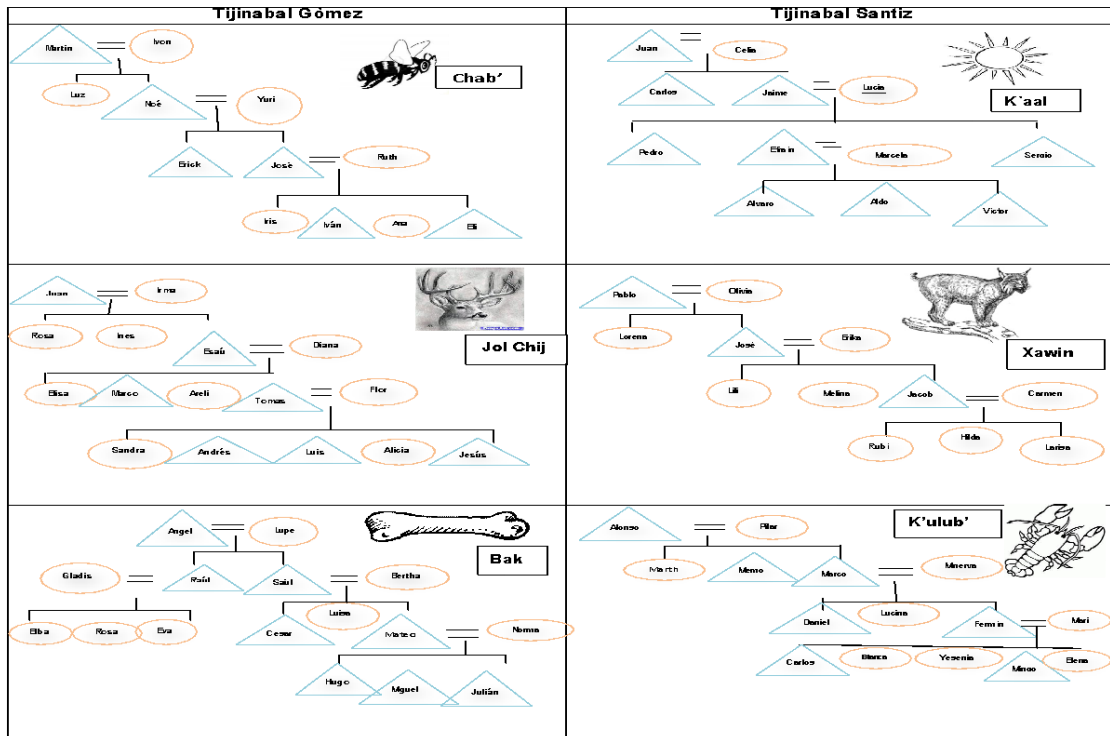
A. La cultura en las prácticas comunicativas

Es bastante conocido, o así nos lo parece, que las formas de entablar contacto en las diferentes tradiciones comunicativas es un hecho reglamentado y eminentemente cultural, así formas como saludarse, presentarse, y las diferentes formas de cortesía, etc., no son usos universales. Esto es así también para las lenguas originarias de nuestro país, lenguas que además por las situaciones diglósicas que conocemos se han mantenida como lenguas de proximidad, es decir habladas en pequeños círculos.

Así, por ejemplo, la tradición de algunas lenguas de presentarse diciendo su nombre, su procedencia y algunos otros datos personales no aplica en muchas de ellas, en las cuales cuando se llega a una comunidad se pregunta por un grupo doméstico y más precisamente por el jefe de éste y cuando un niño llega a la escuela, de la misma forma se le pregunta quiénes son sus padres. Pero esto presenta sus versiones, ninguna lengua de las que se trabajaron, posee un término que recubra exactamente lo que en español denominamos “familia”.

En una comunidad de la familia mayense, en el ejemplo que presentaremos el tseltal de Oxuchuc, lo más cercano es “*K'opojan*” que refiere a hogar. Este pequeño núcleo sin embargo, se encuentra inserto en agrupaciones mayores, linajes y clanes. Así, cuando se conocen, las personas se preguntan por su clan, incluido en el apellido o/y por su linaje. Para esto un programa de esta lengua tiene que diseñar un material para incluir este uso, en el proyecto se diseñó el ejercicio de la imagen 1. En él, podemos observar los clanes “*jol biil*” y los linajes “*tijinabal*”. Así la gente se pregunta su “*jol biil*” que en esta imagen corresponde a Gómez o a Sántiz y su “*tijinabal*” que puede ser “*chab*” ‘abeja’ o “*jol chij*” ‘venado’, etc.

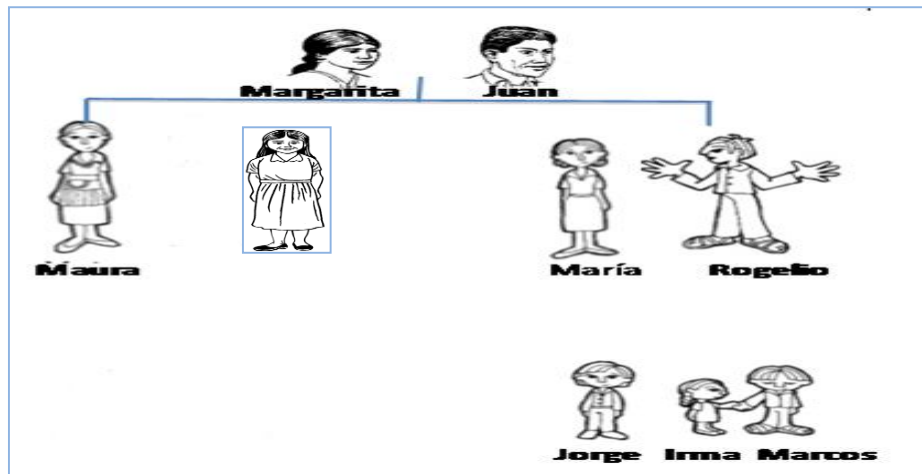
Imagen 1 – Tijinabal



Elaboración: Inés Gómez Sántiz

Esto se encuentra muy alejado de la concepción de un hispanohablante y presenta cierto grado de dificultad, pero sobre todo no es algo que el que aprende la lengua tseltal pueda usar puesto que no tenemos clanes ni linajes, sin embargo lo tiene que conocer ya que si práctica la lengua en la comunidad tiene que aprender a decir por lo menos, no tengo linaje *maku jool biil*. Para esta misma meta comunicativa, la lengua ombeayiüts (en la variante de San mateo del Mar), requirió un diseño diferente en la cual la palabra que puede referir a ‘familia’ *monkiül saniüng* ‘los que habitan una casa’, sólo considera a la descendencia directa y fuera de ella se usa el término *sakwalaats* que incluye a los primos y a los tíos. Para precisar a estos últimos se utiliza una terminología muy compleja como para tío *minoj michiig nüx ximiüm* que en su traducción literal significa “esposo de hermano menor mujer, de mi madre”.

Imagen 2 – Monkiül saniüng



Elaboración: Gervasio Montero.

En estos ejemplos observamos como la cultura y la diferencia cultural se hace patente en las formas utilizadas para entablar contacto.

Sin embargo, se imponen algunas consideraciones en este aspecto.

Si pensamos que las lenguas tienen que ocupar lugares en los que hasta ahora no se han usado, y es el caso de un salón de clases en el Distrito Federal al que pueden llegar personas de lugares muy diferentes, los alumnos tienen que aprender a presentarse de otra manera. Así, la clase de “presentarse” se ha convertido en la clase de “conocerse” para no calcar una forma que corresponde a otras lenguas pero en ella los alumnos se presentan y por ahí empieza la lección para ir después a conocer los elementos que implican las formas tradicionales, como es en este caso el clan y el linaje del tseltal o la diferencia entre “monkiül saniüng” y “sakwalaats” en ombeayiüts.

Lo que queremos ilustrar es que las situaciones comunicativas de las lenguas tienen que ir integrando nuevas formas, al mismo tiempo que se van abordando las tradicionales para hacer pasar la idea de que las lenguas originarias pueden decirlo todo, pero también que se pueden ir “modernizando” (COOPER,1999) en la medida en que van expandiendo sus espacios de comunicación. Pero también la idea de que no podemos usar un modelo, sino que cada lengua definirá formas diferentes, requerirá diseños diferentes y tiempos diferentes para aplicarlos, lo que en un lengua se puede trabajar en tres sesiones, en otra se llevará seis.

B. La cultura en las estructuras de la lengua

Aunque ya hemos hecho patente en el apartado anterior cómo la estructura de la lengua en tanto que producto cultural, lleva en sí misma la información de una cultura es tal vez interesante dejar claro que esta es la parte que a diferencia de las dos anteriores no seleccionamos. Es obligada y si no la explicitamos va implícita y los alumnos la van comparando con su primera lengua y van viendo cómo funciona diferente. Por ejemplo si van a contar, pues tienen que conocer los clasificadores numerales si estos existen, como es el caso de las lenguas tseltal y ombeayiüts, sin lo cual no podrían contar de forma adecuada en la lengua meta.

Imagen 3 – Clasificadores numerales, lengua ombeayiüts

Najjiüt 6. ijjaw!		1	2	3	4	5
nipilan		nop	ijpüw	arojpüw	apikiw	akokiaw
walang		noik	ijkeaw	arej	apikiw	akokiaw
najal		nots	ijtsüw	arojtsüw	apikiw	akokiaw

Diseño: Gervasio Montero.

Imagen 4 – Clasificadores numerales, lengua tseltal

At'eilil 7. jilawil!		1	2	3	4	5
winik		tul	Cha'-tul	Ox-tul	Chan-tul	Jo'-tul
Ni' chikin k'ab akan		Jun	Che'b	Oxe'b	Chane'b	Joe'b
Wex tsek sit'		Jil	Che'b	Oxe'b	Chane'b	Joe'b

Elaboración: Inés Gómez Sántiz.

En ellos vemos cómo estas lenguas clasifican el mundo a través de léxico y afijos, información que podríamos explicitar, pero que se quedaría en algo “imaginable” mientras que aquí se convierte en “usable”, algo que se utiliza. Otras informaciones lo son menos, por ejemplo ¿cómo explicar la ausencia o presencia de verbos, morfemas, etc. sin caer en sobre interpretaciones? ¿Cómo explicar por ejemplo que la lengua ombeayiüts tiene un aspecto verbal atemporal que puede usarse en cualquier contexto temporal puesto que es atemporal?, ¿cómo explicar que los posesivos en la lengua tu'un savi consideran la “casa” y la “ropa” como “inalienables” si es que esto se puede decir así, a diferencia de lo que es de la naturaleza? Una explicación nos llevaría tal vez a hacer una interpretación inexacta, mientras que aprendiendo

a usarlos, los alumnos internalizan esta información, la comparan con su lengua y sacan sus conclusiones.

Lo más interesante de esta forma que tiene la cultura de expresarse es, además de que no se selecciona más que en la graduación para ir introduciéndola, que la misma sigue presente en nuevos contextos, a diferencia de los contextos comunicativos. Esto es que si tengo que contar en tselal en un banco usaré los mismos numerales y sus clasificadores, si tengo que decir mi casa en tu'un savi en la ciudad, seguiré usando el mismo posesivo. Es tal vez la parte de la cultura que, extendiendo la enseñanza de las lenguas originarias hacia nuevo público, va introduciendo la cultura hacia el resto del país.

Ahora bien, es el momento de plantearnos algunas interrogantes. Como ya lo hemos mencionado, se retuvieron 8 referentes para iniciar el diseño del primer nivel de lengua, pero estos 8 referentes no todos se han podido aplicar en las lenguas, es por ejemplo el caso del referente 6 “puede expresar sus gustos y preferencias”. Las lenguas ombeayiüts y hñahñu (variante EM) no poseen un verbo “gustar” sólo pueden usar “quiero”. Entonces ¿Se transforma la función?, ¿Expresar lo que me gusta y lo que quiero es lo mismo? ¿Se logra la misma meta comunicativa?, ¿En las culturas citadas “gustar” y “querer” se recubren?, ¿Tienen funciones que no conocemos? ¿Cómo conocerlas?, ¿En estas situaciones, qué aprende de la cultura el alumno?

C. Los contenidos culturales explícitos

Los contenidos culturales explícitos son tal vez los más difundidos. Podemos incluso, frecuentemente, tener clases sobre cultura e historia de un pueblo únicamente. Pero en el enfoque y los objetivos que adoptamos para la enseñanza de la lengua en la cual se trabajan 5 actividades de lengua, oral y escrita, estos son trabajados en la lengua meta y la dificultad, para que puedan ser entendidos, es también graduada y plantean algunas interrogantes. En general la revisión de las prácticas culturales de los pueblos se enseña en cursos para especialistas, antropólogos y otros interesados. No son prácticas que se difundan en los libros de texto a público general y estos pueden generar conflictos a nivel de cuestiones como la laicidad mal interpretada y otras legislaciones. Sin embargo, uno no puede entender una lengua sin estas prácticas, por ejemplo cómo se segmenta el tiempo, la terminología utilizada y como en el ejemplo que veremos a continuación cómo se entiende la salud y la enfermedad en relación a las prácticas curativas. Así en una de las metas comunicativas se establece que el alumno tiene

que aprender a expresar su estado de ánimo y su estado de salud, Pero ¿cuáles son las razones por las que una persona puede sentir algo que se denomine “tristeza” o “alegría”? ¿dónde se ubican estos sentimientos si es que son expresables? Así relacionamos la expresión de los estados de ánimo con la salud y la enfermedad ya que en están muy asociados. Veamos un ejemplo. En la lengua ombeayiüts. Estoy alegre” en la lengua se dice *najneaj ximeaats* y me duele el estómago” se dice *nekoy ximeats*, en ambos se utiliza la palabra *ximeaats* que corresponde a algo así como ‘mi interior’, además de que *nekoy* está formado por un marcador de verbos estativos *ne-* y el nombre *koy*, que puede ser ‘conejo’ o ‘calambre’, algo así como ‘aconejarse’ o ‘acalambrarse’.

Pero esta información sobre la terminología no se explícita, se sobre entiende con la estructura de la lengua que el alumno va deduciendo. Lo que podemos explicitar son las prácticas usadas para curarse del ‘aconejamiento’ o el ‘acalambramiento’ con un material de este tipo:



Diseño: Gervasio Montero.

En él se relata como un niño que estaba triste *Ngomajneaj omeaats nej* porque le dolía el estómago *nekoy amyats nej*, es llevado por su mamá a un curandero y cómo éste lo cura con aguardiente, huevo y un té. El cuadro que sigue le proporciona otras formas de curación según lo que tenga el enfermo para que el alumno pueda entender de qué se está hablando y pueda posteriormente, de forma autónoma, ir haciendo otros textos orales y escritos. La información explícita se va dando para que los alumnos conozcan las prácticas culturales en dónde podrán usar la lengua. Esta parte necesita desarrollar la relatividad cultural ya que muchas de estas prácticas han sido “satanizadas” o simplemente vistas como supersticiones, sin embargo la

intención aquí es que los alumnos se queden con la idea de que no sólo se cura el cuerpo sino también el “interior”.

Es decir, que se trata de una cosmovisión. Pero estas informaciones explícitas, también tienen que irse alternando con otras informaciones, como el hecho de que las personas que las hablan participan de otros contextos, es el caso de esta lección sobre la compra en el curso de ombeayiüts, en el que se habla de compras en una tienda moderna de ropa. Después pasamos al intercambio, practicado aún en la comunidad.

Imagen 6 – Compra venta e intercambio

 Najüt 4. Iteow.		Lección 4.2. Angowüüch wüx Najüt 1. ¡Iteow!	
<p>Nengal apixeran</p>  <p>Nop nüx, minüt nej Isabel, nej akül tiül Nadam kambaj DF. Nej taakeajchay andüy wüx Psicología tiül UNAM. Amb anayiw nüt, nej amb angal jal, meed, sarral aton napüik. Nej andiüm xiyay nakants aton piüts meed, ngiajngiaj aton angal mbeots. Isabel xiyay amb angaliy.</p> <p>Nej angüy ombeat noik meed koikmiüw ikmiüw gajpowüw. Ndoj, angal chiüp sarral akiüb nambeor napüik. Ombeat sarral koikmiüw, napüik nej angüy ijkiaw koikmiüw.</p> <p>Nej angal nateak jal, kos asooig meawan nüt tiül UNAM, ombeat aga jal ijkiaw koikmiüw nimiüw. Landoj angaliy Isabel amb aniüng nej ndoj üt. Nej andiüm müt nepants küt aton najngow tixem.</p> <p>Ongwiüts, nej andiüm müt oongxiül aton anganeow yow. Ndoj ameay. Ndoj amb ayayiw nüt Isabel amb angal nawwig andüx wüx Psicología.</p>	  		<p style="text-align: center;">ANGOWUUCH WUX</p> <p>Ijpüw müm monjaj taandeaküw tiül noik tiüü. Nop minütnej Juana, nej naw tiül kambaj San Dionisio del Mar, alinop minütnej Petra, naw San Mateo del Mar. Müm Juana taanüüb xor, müm Petra taanüüb xikwüw.</p> <p>Müm Juana lasaj aga müm Petra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sandiüm nangal mixikwüw müm, ngonajür tomiün <p>¿Masey nangowüüch wüx xor mixikwüwa?</p> <p>Petra. Masey sanangowüüch wüx. Xike ngonandiüm noik xor, sandiüm akokiaw xor.</p> <p>Juana. Masey, sanangowüüch wüx akokiaw xor.</p> <p>Ndoj, ambüw timplas. Timplas müm Juana angowüüch wüx xor noik jal.</p>

Diseño: Gervasio Montero.

La información explícita sobre las prácticas culturales de la comunidad lingüística de la cual se enseña la lengua, no es, como lo hemos visto, la única forma de abordar la cultura en la enseñanza de lenguas. Ahora bien, desde la perspectiva de gradualidad en la enseñanza, es importante considerar que la enseñanza de la cultura también se va graduando, no de manera lineal, sino como menciona Díaz-Corralejo (1996), con progresión en hélice.

Conclusiones

De lo expuesto hasta ahora, si bien no es posible plantear conclusiones finales acerca de la utilidad del MCERL para la elaboración de programas de enseñanza de las lenguas indígenas en México, existe un balance positivo de sus orientaciones como herramienta, cuyos resultados son palpables en el trabajo que desarrollan los enseñantes y las habilidades comunicativas en los aprendices de los cursos-piloto. Se ha dado un importante cambio en la visión de

“enseñar/aprender” una lengua, y se ha definido como un objetivo viable hablar en la lengua meta.

En estos espacios de diálogo que se han dado en el transcurso de dicho proyecto, han surgido interesantes reflexiones y valiosos debates que ponen de manifiesto la urgencia de contar con marcos de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas nacionales que a la vez que orienten la elaboración de propuestas de enseñanza, tengan la plasticidad suficiente para incorporar la adecuación a las particularidades de cada lengua y cultura de que se trate.

Sin embargo, quisiéramos hacer las siguientes observaciones:

- Es importante para los programas de enseñanza de lenguas definir con claridad su público y sus objetivos. No es lo mismo trabajar para elaborar currículos bilingües dirigidos al sistema educativo público y obligatorio o para un público con intereses específicos que cursos de una lengua para público voluntario con intereses generales. Ese último es nuestro caso.
- También necesitamos avanzar en el diseño de materiales pluridialectales, que expresen la riqueza de la variación en la lengua y que tiendan puentes entre los hablantes y los neo-hablantes para reconocerse como comunidad lingüística y no fragmentada.
- De igual forma el hecho de que sean los hablantes los que a través de una reflexión sobre la lengua y la cultura definan la imagen que transmiten de su pueblo previene igualmente de qué es lo que se puede decir y qué es lo que la comunidad desea guardar para sí. Los límites de lo decible.
- Pensamos que la posibilidad de ir construyendo programas que expresen cada vez más la riqueza de conocimientos que constituyen las cosmovisiones de los pueblos originarios depende del grado de implicación y especialización que alcancen los hablantes y los neohablantes, lo cual implicará cada vez más una autonomía en el diseño de materiales.

Quedan muchas preguntas y debates por abordar, particularmente desde la vigilancia y el cuidado de respetar la vinculación entre lengua-cultura en el diseño y elaboración de los programas y materiales de enseñanza. Es esta relación, pensamos, la que garantiza que no se traslapen funciones y contextos comunicativos desde lenguas mayoritarias a partir de la

utilización de los modelos generales, como el MCERL, pero es también necesario responder al reto de la ampliación de contextos de uso de lenguas históricamente imaginadas.

En este sentido, estamos ante un camino apenas iniciado.

Referencias

Beacco, J. P. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. Synergies Brésil, n° spécial 1-2010 pp. 97-105. Disponible en: http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/03_ART_beacco_Cadre.pdf

Chillon, A. (1998) El “giro lingüístico” y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. *Análisis* 22, 1998. Pp62-98.

Claxton, Guy (2001), *Aprender*, Barcelona, Paidós.

Cooper, L. (1999). La planificación lingüística y el cambio social. España: Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2002) Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas. Enseñanza aprendizaje y evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y Deportes (para la edición en español).

Díaz Corralejo Conde, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras. Los enfoques comunicativos. *Didáctica. Lengua y literatura*. Vol. 8. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110087A/19938>.

Eduscol. 2011. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>.

Pilleux, Mauricio (2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. En *Estudios Filológicos* No. 36. España.

Quinteros Sicurano G. y Corona Caraveo Y. (s/f) Las prácticas sociales del lenguaje en contextos indígenas. Proyecto de investigación. Departamento de educación y Comunicación. UAM: México. Disponible en http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf.

SEP (2008) La enseñanza de idiomas en México. Diagnóstico, avances y desafíos. DGAR. Reunión nacional de control escolar. Power point. Documento interno. Páginas

Submetido em 17 de setembro de 2020.

Aceito em 29 de julho de 2022.

Publicado 14 de outubro de 2022.