

EDUCACIÓN INDÍGENA: UNA MIRADA A LA ALFABETIZACIÓN

Janet Belinda Barragán Pérez. Egresada de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y Profesora de Inglés por la misma institución. Durante casi cinco años ha impartido las asignaturas de Redacción, Español e Inglés en diferentes niveles. Actualmente se encuentra en proceso de titulación con la tesis *El método “Yo, sí puedo” y su aplicación con indígenas tsotsiles en San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Una experiencia.*

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la educación es un derecho fundamental al que, lamentablemente, millones de personas no tienen acceso o, en algunos casos, no se ejerce a cabalidad. Lo anterior se debe en gran parte a que la mayoría de los gobiernos locales -y otras instancias responsables- no cuentan con políticas ni programas educativos adecuados que beneficien a los diversos sectores de la población, ni con la infraestructura suficiente a este fin.

Es cierto que “educación” es un término demasiado amplio que abarca niveles de todo tipo, desde básicos hasta superiores; lamentablemente, cada uno de estos niveles tienen problemáticas y deficiencias particulares; todas ellas son preocupantes y no es empresa sencilla jerarquizarlas. Idealmente, las demandas en este rubro debieran ser satisfechas como prioridad de los gobiernos y contenidas dentro de los esquemas de educación formal y no sólo en los de no-formal, como regularmente ocurre. En esta exposición, acotaremos el tema al ámbito de la educación inicial, cuyo primer escalafón es la alfabetización; tan sólo en México, el 8.45 % de la población es analfabeta.

Particularmente, nos referiremos a algunos proyectos dirigidos a la población indígena, y a la experiencia que viví el año pasado al participar

en uno de ellos en el estado de Chiapas, en una colonia indígena del municipio de San Cristóbal de las Casas. Sobre todo, se trata de una mínima exploración de la dimensión e importancia de las cuestiones semánticas derivadas del contacto de los dos sistemas lingüísticos involucrados: el tsotsil y el español, y de la necesidad de hacer hincapié en estos aspectos para concretar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente y significativo.

ALFABETIZACIÓN: EL PANORAMA GLOBAL

El concepto “alfabetizar” trae consigo intrincadas discusiones; también sus implicaciones y alcances han generado polémicas. En cada uno de los países del mundo, la alfabetización cobra matices diferentes; mientras que en algunos lugares se considera que una persona alfabetizada es aquella que mínimamente posee las habilidades de la lectura y la escritura, en otros contextos se habla de todo un proceso de aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida y que, además, involucra otro tipo de habilidades y capacidades que permiten a las personas desenvolverse en las múltiples esferas de la vida cotidiana.¹

El establecimiento de una definición universalmente válida requiere del acuerdo sobre nociones operativas del conocimiento de la lectura y escritura de una persona; para dicha tarea se hacen necesarias mediciones fundamentadas en ciertos indicadores sociodemográficos.

A nivel internacional, desde su nacimiento en 1945, uno de los organismos encargados del estudio y establecimiento de tales parámetros en el ámbito educativo es la UNESCO. La definición que esta institución ofrece es la siguiente:

¹ *Education for All by 2015 Will we make it? EFA Global Monitoring Report 2008*, UNESCO, OXFORD, París, 2008, pp. 236-243. En este reporte, como parte de los anexos, aparecen tablas en las que se mencionan estadísticas de alfabetización, así como definiciones del concepto, predominantes en los países del mundo y según fuentes diversas.

Se considera analfabeta toda persona que no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.²

A partir de 1949, cada diez años, este organismo tiene a su cargo la organización de una Conferencia Mundial de Educación para Adultos. A este evento se dan cita investigadores y expertos en el ámbito educativo. Dentro del marco de la educación para adultos está considerada la alfabetización.

En 1997, en el marco de la Conferencia Internacional de Hamburgo, como resultado de diversas valoraciones de políticas y prácticas educativas en todo el mundo, la UNESCO definió a la alfabetización como:

...la apropiación continua y permanente de los códigos necesarios para comunicarse, desarrollar humanamente, ejercer la ciudadanía política y construir proyectos de vida en todos los planos.³

Desde esta perspectiva, el universo del analfabetismo se presenta como un *todo* general al que pueden circunscribirse un sinnúmero de personas con rangos distintos de edades, capacidades y contextos socioculturales y económicos; por ejemplo, en México se considera analfabeta a aquella persona mayor de quince años que no sabe leer ni escribir.⁴

Las realidades sociales que se viven cotidianamente nos muestran que este tipo de procesos pretenden ser incluyentes, pero muy pocas veces logran tal cometido; las más, estas acciones se desarrollan como campañas temporales y no como obras continuas que resuelvan problemas trascendentes. No obstante lo anterior, es innegable que cada sector de analfabetas representa una sociedad específica, con necesidades particulares y bien definidas y, aunque el fenómeno sea un hecho general, sus alternativas de solución deben estar orientadas según las características de la población a la que están dirigidas.

² Glosario de Términos de Educación. UNESCO, 2005.

³ UNESCO, *V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA)* Hamburgo, UNESCO, 1997.

⁴ Glosario de Términos, INEGI, 2005.

El analfabetismo es un problema de naturaleza estructural;⁵ está estrechamente vinculado con la pobreza, ya que los índices más altos de población analfabeta se concentran en países subdesarrollados. La educación se convierte entonces en una de las claves de acceso a una mejor calidad de vida.

Precisamente, esa es la postura de uno de los educadores más importantes en este ámbito, Paulo Freire, cuya concepción de la alfabetización surgió en contra de las visiones tradicionalistas y mecanicistas, que consideran a éste como un proceso que se aboca al mero depósito de palabras en la mente de los analfabetos. Freire enfatizó la relación existente entre pensamiento, lenguaje y estructura social y se cuestionó constantemente acerca del papel de la educación como un instrumento de transformación del mundo real:

¿En qué pueden beneficiarse los campesinos o los trabajadores urbanos en lo que se refiere al rol que desempeñan en el mundo? ¿Cómo pretender que aprehendan críticamente su situación concreta de opresión a través de un trabajo de alfabetización que amablemente los instruye para aprender frases como <El ala del ave> o <Eva vio la uva>?⁶

En la actualidad, las investigaciones y proyectos desarrollados en materia de educación para adultos, asumen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura más allá de la sola acción de codificar y decodificar mensajes. Las dinámicas de participación social en ámbitos globales han evolucionado; de igual forma, la visión respecto a la alfabetización debe replantearse y desdeñar prácticas obsoletas e ineficientes. Judith Kalman, reconocida investigadora mexicana, señala al respecto de la alfabetización:

⁵ Sylvia Schmelkes y Judith Kalman. *Educación de Adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, SEP-INEA, 1996.

⁶ Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, Ministerio de educación y Ciencia, 1990. p. 35.

...Implica construir prácticas comunicativas en contextos específicos que incluyen procesos sociales, relaciones con el conocimiento y conexiones con otros lectores y escritores.⁷

Otra discusión recurrente dentro de este ámbito es la utilidad o no de enseñar a leer y escribir en un contexto no letrado, ya que en el mundo existe todavía un número considerable de civilizaciones ágrafas, las cuales sostienen como sociedad prácticas comunicativas basadas esencialmente en la oralidad y en otras manifestaciones gráficas y simbólicas, pero sin llegar a plasmarlas a través de la lengua escrita. Como señalaba Freire:

Para ser analfabeto hay que vivir allí, donde existe un alfabeto y uno lo desconoce.⁸

La no existencia de un código escrito genera problemas específicos en ciertos contextos. Al respecto, una de las preocupaciones principales de los estudios lingüísticos en la actualidad es la progresiva desaparición y extinción de algunas lenguas que enfrentan la ausencia de un alfabeto; la función de éste es decisiva y vital para cualquier sociedad.

El anterior es el caso de uno de los sectores más vulnerables y relegados en diversos ámbitos, incluido, por supuesto el de la educación; me refiero a la población indígena que, junto con la población femenina, son quienes sufren mayoritariamente los estragos del analfabetismo.

UNA REVISIÓN SOMERA DEL TRINOMIO: MÉXICO-ALFABETIZACIÓN-INDÍGENA

A lo largo del siglo pasado, tuvieron lugar seis campañas nacionales de alfabetización en nuestro país.⁹ La primera de ellas ocurrió durante los años de 1920 a 1922, fue impulsada por José Vasconcelos; surgió desde la

⁷ Judith Kalman. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI editores, 2004, p. 53.

⁸ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 39.

⁹ Federico Lazarín, *Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos*, CREFAL, S/F pp. 79-98.

Universidad Nacional de México y fue llevada hasta la SEP. La segunda, en 1934, se llevó a cabo en el régimen de Lázaro Cárdenas, instituida en el Programa Nacional de Educación propuesto durante su gobierno.

La tercera y cuarta campañas estuvieron encabezadas por Jaime Torres Bodet, una en 1943 y otra en 1958. Una quinta campaña tuvo lugar durante el polémico sexenio de Gustavo Díaz Ordaz; finalmente, la sexta, en 1981, fue impulsada por el entonces presidente José López Portillo.

En 1945 se fundó el Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas y, posteriormente, el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En ese entonces, alfabetizar fue una palabra que se puso de moda.¹⁰ Asimismo, en 1948, se creó el INI (Instituto Nacional Indigenista), cuyo objetivo primordial era la creación de centros coordinadores indígenas que brindarán una capacitación, no sólo en cuanto a educación se refería, sino también en ámbitos sociales y económicos, con la finalidad de propiciar la aculturación indígena.

Se crearon cuatro centros, uno en Chiapas (1951), otro en Chihuahua (1952), uno más en Michoacán (1954), y el último en Tlaxiaco (1954). Los procesos aquí llevados a cabo eran de una castellanización con miras hacia una integración indígena en todos los aspectos arriba mencionados. Del mismo modo, en 1950 se estableció en México el primer CREFAL (Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina).

En 1964, al concluir el sexenio de López Mateos se realizó una valoración de los resultados obtenidos en materia de alfabetización indígena. Valentina Torres Septién comenta al respecto:

A pesar de los esfuerzos que se hicieron por enseñar a leer y escribir en la lengua indígena durante cinco lustros, la corriente principal de la educación federal siempre se encaminó hacia el método de castellanización directa. La mayor parte de profesores

¹⁰ Valentina Torres Septién, “En busca de la modernidad 1940-1960” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo I, 1993. p. 475.

e inspectores federales despreciaron la lengua indígena como medio para enseñar el español.¹¹

Finalmente y como resultado de grandes esfuerzos, en 1981 se creó el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), una institución descentralizada de la administración pública, encargada de coordinar y encaminar las acciones en este rubro. A partir de ese entonces, y hasta la fecha, el INEA es el principal organismo encargado de la educación para adultos en México, comprendiendo los niveles de alfabetización y educación básica.

Desde 1983, el INEA puso en marcha el proyecto de alfabetización de Adultos Indígenas, el cual estaba sustentado en una propuesta de atención en lengua materna a los grupos indígenas existentes en diez estados:¹²

Chiapas / tzeltal, tzotzil, chol y tojolabal.

Hidalgo / otomí

México / mazahua

Michoacán / purépecha

Oaxaca / mixteco y zapoteco de la sierra

Puebla / náhuatl

Veracruz / náhuatl y totonaco

Guerrero / náhuatl

Querétaro / otomí

Yucatán / maya

El INEA concibió sus modelos educativos a partir de considerar la alfabetización como parte de un proceso de educación integral que comprende áreas más amplias del conocimiento. Así, desde su creación hasta 1991, este instituto sustentó sus modelos de enseñanza en el

¹¹ *Ibid.*, p. 521.

¹² *Memorias del INEA 1982-1988*, México, INEA, p. 32.

método de Paulo Freire. Después de esa fecha, comenzó a utilizar un método global de análisis estructural. En ese mismo año se establecieron siete modalidades de alfabetización:

A) Seis modalidades para hispanohablantes:

- Alfabetización directa grupal
- Alfabetización grupal abreviada
- Alfabetización a población rural
- Alfabetización individual
- Alfabetización con apoyo de la T.V
- Alfabetización con apoyo de la radio

B) Modalidad única de alfabetización para indígenas.

Posteriormente, prevalecieron únicamente tres modelos de alfabetización: dos para hispanohablantes, dirigidos a la población rural y la población urbana, y el de alfabetización para indígenas.

En fechas recientes y ante el incremento de las estadísticas del analfabetismo, los gobiernos, estatales y municipales han promovido la instrumentación de alternativas educativas para hacer frente al problema. Tal es el caso de la incursión en territorio mexicano del método cubano “Yo, sí puedo”¹³, que ha sobresalido por sus asombrosos resultados a nivel mundial; algunos de los logros más significativos ocurrieron en Haití, y en México, en el estado de Michoacán, declarado territorio libre de

¹³ Este método audiovisual masivo fue desarrollado por Leonela Relys, en colaboración con el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). El proceso de alfabetización audiovisual se lleva a cabo con sesenta y cinco videoclases, de alrededor de cuarenta minutos cada una. Se propone que en cada encuentro presencial de frecuencia diaria, se presenten dos clases. De esta forma, el proceso puede concluir en un mínimo de siete semanas.

El método está fundamentado en la asociación de números y letras. A cada una le es asignado un número, con el fin de que los analfabetas puedan asociar ambos elementos. Es un método integrador que tiene tres etapas: adiestramiento, enseñanza de lecto-escritura y consolidación.

analfabetismo¹⁴ a principios de este año. Asimismo, diversas asociaciones civiles y organismos no gubernamentales han desarrollado propuestas encaminadas a los mismos fines.

CHIAPAS: EL CONTEXTO

Desde 1992, en el Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoce la composición pluricultural de nuestra nación, la cual está sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Sin embargo, esta diferencia y variedad cultural, desde siglos ha sido reprimida y vista con recelo.

Tras la llegada de los españoles a nuestro territorio, las estructuras políticas, sociales, económicas, religiosas, culturales y lingüísticas sufrieron cambios radicales; en algunos aspectos, las prácticas indígenas cotidianas fueron suplantadas por las traídas del nuevo mundo.

Para defenderse y preservar los rasgos de sus culturas nativas, un gran número de indígenas optó por refugiarse en lugares apartados, separándose así de la comuna. Este hecho marcó significativamente los destinos de estas etnias y la forma en que su presencia sería asumida por los habitantes del territorio. Sylvia Schmelkes señala que:

La segregación es otra manifestación del temor a la diferencia. El mensaje que se envía es que la diferencia se puede conservar siempre y cuando no conviva con la cultura dominante. El precio de la segregación fue el abandono y la marginación. Muchos siglos de aislamiento permitieron la conservación de cosmovisiones, tradiciones, lenguas indígenas. Pero el acceso a los servicios básicos y sociales para los indígenas fue durante muchos años escaso, y hasta la fecha muy inferior que el que tienen los sectores no indígenas. El abandono es una forma más de mostrar el temor a la diferencia, y de legitimarlo. La razón del atraso y de la pobreza, para la cultura dominante, es “la

¹⁴ En “Aprendieron a leer 252 mil ciudadanos. La UNESCO declara libre de analfabetismo” por Ernesto Martínez Elorriaga en *La jornada* martes 12 de febrero de 2008, Año 24, Núm. 8435.

ignorancia”; pareciera que el hecho mismo de ser indígenas explicara su pobreza.¹⁵

Como en toda civilización, la Iglesia desempeñó un papel preponderante en la organización del cosmos indígena y la pronta adopción de los modelos occidentales. Una de las primeras tareas a las que se dedicaron afanosamente los misioneros dominicos fue la de instruir a los indígenas en la doctrina cristiana. La evangelización propiamente dicha se inició en esta región, de forma sistemática, el año de 1545, cuando los dominicos de la orden de Predicadores (O.P.) se instalaron en la entonces Ciudad Real, hoy San Cristóbal de Las Casas, el 12 de marzo de ese año, dedicándose de inmediato a bautizar y catequizar a los conquistados.¹⁶

Esta labor –está por demás mencionar- se convirtió en nada fácil empresa. Además de la resistencia indígena, estos misioneros se enfrentaron a una diversidad lingüística que intentaron reducir a través del uso de una lengua general para fines de evangelización. ¿Cómo comunicar, cómo transmitir cualquier mensaje cuando se desconoce por completo la lengua del interlocutor? La evangelización se valió de diversos medios para lograrlo.

Por una parte fue necesario que los frailes desarrollaran una especie de “curiosidad lingüista”, la cual los llevó a interesarse y aprender algunos aspectos y particularidades de estas lenguas:

El hecho de que los educadores —los frailes— aprendiesen a expresarse en el lenguaje de sus discípulos constituyó el más decidido y útil intento de acercamiento.¹⁷

¹⁵ Sylvia Schmelkes, *La interculturalidad en la Educación Básica*, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005, p.2.

¹⁶ Irma Contreras, *Las etnias del Estado de Chiapas Castellanzación y bibliografías*, IIB/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (PROIMMSE), 2001. Introducción.

¹⁷Pilar Gonzalbo, “Hacia el cristianismo y la sumisión, siglos XVI-XVIII” en *Historia de la alfabetización en México*, p. 14.

Esta empatía lingüística dio pie al surgimiento de algunas gramáticas de lenguas indígenas que han servido como fuentes primigenias para el estudio de éstas. Estos esbozos son los intentos por fijar la oralidad, por comenzar la conformación de un sistema de escritura, hasta ese entonces, inexistente.

Según Irma Contreras:

La problemática de la evangelización radicó en la variedad de lenguas indígenas, algunas con vocabularios especiales o limitaciones determinadas por factores como la clase social, el sexo, la edad o el tono, razones que obligaron a los frailes a aprender las lenguas vernáculas, a idear diversos métodos didácticos y utilizar libros monolingües como enlace para posteriormente enseñar el castellano.¹⁸

Es de suma importancia destacar que en Chiapas tuvo lugar un hecho particular; tales documentos son -en su mayoría- bilingües, redactados por los frailes con la finalidad de aprender las lenguas vernáculas, no para que los indios supieran el castellano. Con lo anterior se entrevé que tales obras representaron “un punto de partida”, antesala para la enseñanza del castellano, lo cual facilitó la comunicación entre indios y españoles. Se castellanizó y evangelizó al mismo tiempo; en décadas y siglos posteriores vendrían los intentos de educación de otra índole y con ellos, la alfabetización y sus propias implicaciones.

En este contacto se logró un sincretismo entre las lenguas, las interpretaciones y aproximaciones al mundo de ambas razas: una singular configuración de esquemas. Aunado a lo anterior, no debe pasarse por alto un hecho significativo dentro de la historia de la relación de la sociedad chiapaneca, en general, y la lengua escrita, me refiero a la presencia de la imprenta en este territorio.

Según José Martínez -investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH)- hacia 1826 llegó, “proveniente de Guatemala y a lomo de

¹⁸ *Idem.*

mula”¹⁹, la primera imprenta a Chiapas. El uso principal de ésta fue la edición de documentos religiosos. También se reprodujeron algunos decretos y oficios gubernamentales. Gracias a la llegada de la imprenta surgieron dos periódicos; uno de ellos *El para-rayo*, cuyo tiraje circulaba en San Cristóbal de las Casas.

Como es de suponerse, al no existir medios impresos y de fácil difusión, el fomento y práctica de la escritura y la lectura eran sumamente limitados. Esto, de alguna forma, puede ser una causa que explique -o justifique- el rezago educativo persistente en la región. Además, en el ámbito de la educación indígena se habla de la creación de escuelas en los pueblos indios hasta el siglo XIX. Específicamente, en 1950 las instituciones educativas se “multiplicaron” gracias al INI (Instituto Nacional Indigenista), posteriormente llegaron a iniciativa de la SEP.²⁰

Desde entonces, las demandas en educación han sido constantes; los problemas siguen enlistándose interminablemente. El verdadero meollo del asunto es que las deficiencias siguen siendo las mismas: pobreza, marginación, discriminación, falta de recursos gubernamentales.

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: LA EXPERIENCIA

En 2005, según estadísticas del INEGI, el estado de Chiapas se colocaba en el nada honroso primer lugar nacional en la lista de analfabetismo. Ante esta situación, el actual gobernador del estado, Juan Sabines Guerrero, creó el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización.

El año pasado, durante los meses de julio a diciembre, una brigada de prestadores de servicio social, de diferentes carreras y facultades de la

¹⁹ “La edición de textos en Chiapas” en *La Palabra y el Hombre, Revista de la Universidad Veracruzana*.- trimestral, Núm. 140, octubre-diciembre 2006. pp. 17-19,

²⁰ Elsie Rockwell, “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltzales de Chiapas.” En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, María Bertely (coordinadora), Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 2007. p. 31.

UNAM se sumó a esta cruzada de alfabetización en el municipio de San Cristóbal de las Casas.

Esta experiencia ha sido una vivencia única para mí, no sólo en el ámbito profesional, sino también en el humano. Fue una oportunidad de aplicar los conocimientos que adquirí durante mi formación en la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas y de reconocer en campo muchos de los aspectos lingüísticos que, hasta ese momento, habían sido únicamente teóricos.

San Cristóbal es el punto de reunión para un número importante de indígenas que han migrado de sus comunidades por razones diversas; entre las más generales destacan el comercio y la expulsión por cuestiones religiosas. Desde décadas atrás, en uno de los poblados vecinos, San Juan Chamula, tuvo lugar la expulsión masiva de indígenas, debido a su filiación a religiones diferentes a la católica y por otros problemas de índole político.

Por esta razón hubo persecuciones, matanzas, y otras vejaciones por parte de los caciques y otros grupos de poder en Chamula. La gran mayoría de los migrantes se asentó en municipios vecinos, principalmente y por la proximidad de la región, en San Cristóbal de las Casas. Esta movilidad tiene características singulares; así la describe Arturo Lomelí en su artículo “Lenguas en el valle de Jobel”:²¹

Pero hay algo muy especial que hace que las migraciones no sean definitivas. Normalmente, las familias de municipios vecinos residentes en la ciudad mantienen sus casas en sus lugares de origen; y viceversa, habitantes de San Cristóbal tienen propiedades y casas en los municipios de origen.

²¹ Arturo Lomelí “Lenguas en el valle de Jobel” en *La ciudad de San Cristóbal de las Casas, a sus 476 años: una mirada desde las Ciencias Sociales*, Dolores Camacho et al., CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007, pp. 344.

Además, el municipio es uno de los destinos predilectos en el estado, tanto para el turismo nacional como el internacional; es un lugar cosmopolita donde a diario convive un sinnúmero de identidades.

Las labores que como brigada nos fueron encomendadas consistieron en la alfabetización en puntos ubicados en las zonas de la ciudad. Personalmente, trabajé con dos grupos en la parte norte, donde se localizan las principales colonias indígenas. En total asistían once alumnos, con excepción de uno, el resto eran indígenas tsotsiles; la mayoría de ellos con un grado suficiente de bilingüismo, el cual les permitía interactuar conmigo y con la metodología que estaba concebida en español. En este espacio he preferido referirme más que al trabajo con el método y sus resultados -empresa que demandaría una contextualización más amplia y detallada, que por ahora no es mi objetivo- a la interacción comunicativa que se suscitó en el grupo de alfabetización. Yo no tenía conocimientos acerca de la lengua materna de los alumnos.

Al comenzar las sesiones con los grupos, escuchaba constantemente como comentaban los alumnos entre sí en su propia lengua; aunque yo sabía que ellos hablaban español, podía percibir que se limitaban a su uso durante las clases, al terminar o antes de comenzar ellos preferían, naturalmente, usar el tsotsil. Esta situación, en principio, me incomodó un poco, pues me sentía excluida y mi participación era limitada dentro del grupo. A veces, yo no comprendía lo que los alumnos querían preguntar y ellos tampoco entendían a cabalidad mis palabras. Sebastiana, una de las mujeres más dedicadas del grupo me comentó una vez: “sí te oigo, pero no sé cómo dices”.

Gracias a estas palabras comprendí la necesidad imperante de aprender algunas palabras y frases básicas en tsotsil, para utilizarlas dentro del salón de clases y así establecer una relación más directa con los alumnos, ya que consideré que esto sería un tipo de motivación para ambas partes.

Pronto comencé a poner en práctica los conocimientos que iba adquiriendo y obtuve magníficos resultados. A raíz de esto, se estableció

una relación más estrecha y, rápidamente, comenzaron a brindarme su confianza y a hacerme partícipe de su entorno y de algunas actividades cotidianas; por ejemplo, compartían sus alimentos y conversaban a menudo conmigo. Durante cada clase, todos aprendíamos a la par. Noté que ellos tendían a relacionar los contenidos presentados, los sonidos de los fonemas, con su lengua materna. En ocasiones, yo ponía en práctica mi pronunciación en tsotsil; ellos reían y me corregían amablemente: “Así, mira maestra” y repetían nuevamente la palabra o la frase, y me pedían que hiciera lo mismo una y otra vez. La dinámica de trabajo se tornó más fluida.

Por lo anterior entendí la necesidad de enfatizar los sonidos de los fonemas que se iban revisando en la clase, ya que en su lengua no existen algunos como /d/, /f/ y /g/ o la /r/ vibrante múltiple y tienden a producir, por ejemplo “cero” por “cerro” o “caro” por “carro”. Pronto comencé a hacer hincapié en este aspecto, a través de ejercicios sencillos de fonética. Cuando los contenidos de clase lo ameritaban, pedía a los alumnos que tocaran sus gargantas y sintieran la presencia o ausencia de vibración en sus cuerdas vocales, o que colocaran alguno de los órganos de su aparato fonador en posiciones específicas. Aunque al principio sentían pena, poco a poco se habituaron a los ejercicios.

Además tenía una especie de bitácora en la que tomaba nota de las dificultades que se presentaban en la clase, por ejemplo, si había confusiones entre letras, producciones erróneas de sonido; en fin, de todo tipo de situaciones que ocurrían durante el desarrollo de las clases. El tiempo de mis labores fue breve y aunque en este primer acercamiento no logré una sistematización total de la experiencia, creo firmemente que la documentación de estos procesos de alfabetización es indispensable para el desarrollo e investigación en estos ámbitos. También es necesario que desde las aulas se promuevan estas prácticas que enfrentan a los futuros profesionales a situaciones reales y que comienzan a definir líneas de trabajo.

A lo largo de toda mi formación profesional, como estudiante de Lengua y Literatura, la discusión sobre la asociación entre los significados y sus significantes fue constante; sin embargo, nunca fui tan consciente de la dimensión de la semántica como en esos momentos de convivencia con la gente de San Cristóbal.

En diversas ocasiones, al ir revisando cada una de las letras, los alumnos tenían frente a sí trazos de gis o lápiz, sílabas que se unían en palabras y formaban frases u oraciones, las cuales, frecuentemente, no decían nada a sus lectores.

Entendí que aunque los alumnos fueran capaces de transcribir al papel los sonidos que escuchaban, eran tan sólo eso, letras y sonidos, carentes de coherencia, sentido y significado. Así lo dejan ver estas palabras que se refieren a la perspectiva de una alumna, al observar un pizarrón repleto de trazos de gis: “Maestra, le miro, pero no me habla.”²²

De la misma forma, recuerdo otra anécdota sumamente ilustrativa. En esa ocasión, nos encontrábamos revisando la letra “j” y tratábamos de exponer la similitud en sonido de ésta con la “g”. Comenté a los alumnos que, ciertamente, ambas se “oían igual”, pero que había que distinguirlas al escribir y que dicha distinción era parte de la ortografía; *grosso modo* expuse el significado del término y comenzamos a mencionar ejemplos de palabras con tales sonidos con el fin de determinar con cuál de las grafías debían escribirse. De pronto, Manuel, uno de los alumnos de más edad, levantó la voz y preguntó: “maestra, *Jelipe* se escribe con g o con j”.

En efecto, ése era uno de los usos lingüísticos más comunes en la región, ¿cómo hacer en estos casos? En otro momento, comentando acerca de las diferentes costumbres y realidades de cada uno de nuestros lugares de origen, Dominga, otra de las alumnas más constantes, me dijo: “Así como nosotros hablamos se dice de otro modo”.

²² Esta es una experiencia que tuvo a bien compartir con el resto de la brigada, la compañera Ruth Maciel Olvera, encargada de dos grupos de alfabetización ubicados también en las colonias indígenas de San Cristóbal de las Casas.

Sería falso señalar que no han existido intentos por hacer frente a este rezago; sin embargo, ninguno parece haber sopesado la lengua vernácula. Frecuentemente, los programas educativos dirigidos a los indígenas se interesan en la parte lingüística como tal, pero sin abordarla en toda su magnitud, sin tener en cuenta el elemento cultural –e inseparable de la lengua- que muchas veces no rebasa los intereses meramente etnográficos:

Es indispensable conocer atentamente la cultura con la que se trabaja, de lo contrario, de nada nos sirve seguir reiterando el respeto de los valores autóctonos y la adaptación del *curriculum* al medio socio-cultural. Pero, por muchos años y en varias experiencias, éste ha significado una traducción mecánica de los contenidos de una lengua a la otra. [...] muchas veces era evidente la dificultad de trasladar conceptos pertenecientes a dos universos culturales distintos. ²³

Actualmente, ha cobrado mayor auge la importancia de la enseñanza de la lectoescritura en el idioma autóctono y, sobre todo, se ha centrado la atención en el diseño de materiales didácticos en el interior de las mismas comunidades, por los grupos de aprendizaje. De esta forma, las personas participan activamente en su proceso de aprendizaje e, incluso, se promueve la elaboración de textos creativos. Se habla no solo de alfabetización, sino de la construcción de sociedades letradas.

En torno al tema, las discusiones son largas; pero las acciones casi nulas. En la pasada Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Alfabetización y Preparatoria para CONFINTEA (Conferencia Internacional de Educación para Adultos) VI, celebrada en la ciudad de México, en el mes de septiembre, y convocada por la UNESCO, escuché uno de los asistentes comentar al respecto de la situación en su país y que –me parece- es la situación imperante en el resto del mundo: “En

²³ Véase Mtro. Juan Bello Domínguez, *Políticas Educativas de la Educación Indígena*, Segunda Reunión Nacional, Red de Educación Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional. Tepic, Nayarit, 11-14 noviembre, 2001. Versión electrónica disponible en: <http://redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm>

Guatemala estamos ya bastante diagnosticados; es necesario pasar a la acción”.

Desde mi apreciación, no existe otro modo de lograr tal objetivo, más que estar inmerso en el universo mismo de los hablantes de la lengua, ya que son ellos quienes conocen y dominan su lengua, ellos también deben preservarla, difundirla, dejar testimonio, relatar sus historias de viva voz y con sus propias letras.

BIBLIOGRAFÍA:

CONTRERAS, Irma, *Las etnias del Estado de Chiapas Castellanización y bibliografías*, IIB/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (proimmse), 2001.

———, *Education for All by 2015 Will we make it? EFA Global Monitoring Report 2008*, UNESCO, OXFORD, París, 2008, pp. 236-243. En este reporte, como parte de los anexos, aparecen tablas en las que se mencionan estadísticas de alfabetización, así como definiciones del concepto, predominantes en los países del mundo y según fuentes diversas.

FREIRE, Paulo, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, España, Paidós, Ministerio de educación y Ciencia, 1990.

———, *Glosario de Términos de Educación*. UNESCO, 2005.
UNESCO, *V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA)* Hamburgo, UNESCO, 1997.

———, *Glosario de Términos*, INEGI, 2005.

GONZALBO, Pilar “Hacia el cristianismo y la sumisión, siglos XVI-XVIII” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo I, 1993.

KALMAN, Judith, *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI editores, 2004.

LAZARÍN, Federico, *Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos*, CREFAL, S/F.

LOMELÍ, Arturo “Lenguas en el valle de Jobel” en *La ciudad de San Cristóbal de las Casas, a sus 476 años: una mirada desde las Ciencias Sociales*, Dolores Camacho et al., CONECULTA-Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, 2007.

———, *Memorias del INEA 1982-1988*, México, INEA.

ROCKWELL, Elsie, “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas.” En *Historias*,

saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela, María Bertely (coordinadora), Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 2007.

SCHMELKES, Sylvia, *La interculturalidad en la Educación Básica*, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman. *Educación de Adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, SEP-INEA, 1996.

TORRES, Septién Valentina, “En busca de la modernidad 1940-1960” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México Del México Prehispánico a la Reforma liberal*, México, SEP, INEA, El Colegio de México, tomo I, 1993.

BIBLIOGRAFÍA EN LÍNEA:

BELLO, Domínguez Juan, *Políticas Educativas de la Educación Indígena*, Segunda Reunión Nacional, Red de Educación Intercultural. Universidad Pedagógica Nacional. Tepic, Nayarit, 11-14 noviembre, 2001. Disponible en: <http://redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm>

HEMEROGRAFÍA:

MARTÍNEZ, Elorriaga Ernesto, “Aprendieron a leer 252 mil ciudadanos. La UNESCO declara libre de analfabetismo” en periódico *La jornada*, publicado martes 12 de febrero de 2008, Año 24 Núm. 8435.

MARTÍNEZ, Torres José, “La edición de textos en Chiapas” en *La Palabra y el Hombre*, *Revista de la Universidad Veracruzana*, trimestral, Núm. 140, octubre-diciembre 2006.