



LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA REFORZAR LA IDENTIDAD ÉTNICA EN EL AULA INTERCULTURAL

Gloria Esther Briceño Alcaraz

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio ISIDM/SEJ

Área Temática: 8. Procesos de formación.

Línea Temática: 5. Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.

Resumen:

Uno de los reclamos más insistentes de los pueblos originarios a las autoridades educativas ha sido que se les garantice la educación intercultural bilingüe con el fin de conservar su cultura y tradiciones. La enseñanza bilingüe, vista de manera general y en otros contextos globalizados, se utiliza de manera preferente como vector de la educación multicultural de los escolares, ya que posibilita un proceso gradual de adquisición de un segundo idioma a través de la inmersión idiomática en el contexto nacional amplio, sin dejar las propias raíces lingüísticas. El concepto de "identidad" se comprende aquí de manera general como una matriz de significados internalizados y sedimentados a través de las prácticas sociales de un sujeto histórico, en un espacio y tiempo determinado (Giménez, 2007). Aquí expondré una de las estrategias pedagógicas como es la narrativa, que puede ser utilizada como soporte central para preservar el conocimiento y uso la lengua materna en el espacio áulico intercultural, contribuyendo de manera directa, a la afirmación positiva de las identidades. Para ello, se revisan un par de casos concretos de ambientes escolares indígenas de la zona wixárika de Jalisco y de Xochistlahuaca, Guerrero, en donde esta estrategia se ha utilizado como parte de un programa piloto.

Palabras Clave: Educación intercultural, pedagogía, educación básica, narrativa.

Introducción

El Estado de Jalisco cuenta aproximadamente con 48,504 hablantes de lengua indígena que representa el 0.8% del total de habitantes; para darnos una idea del número de alumnos y maestros que atienden esta zona y cómo se distribuyen, tenemos que en el sistema de educación indígena se cuenta con 110 escuelas primarias, 263 maestros y 5,613 alumnos. La distribución de estos estudiantes es de 4,335 en la zona Wixárika y 1,278 en la zona Nahua (Vergara y Esparza, 2010). Partimos de este dato para contextualizar brevemente el problema de la enseñanza intercultural y bilingüe en nuestra región y, de igual manera, dimensionar las implicaciones que esta enseñanza puede tener para el fortalecimiento de las identidades wixaritari, si desde la escuela se fomenta el conocimiento y uso de la propia lengua materna a través de la narrativa, como recurso pedagógico con el fin de recuperar la memoria colectiva y fortalecer los procesos de identidad en contextos interculturales.

¿Qué supone en la actualidad escribir y hablar una lengua indígena en el contexto de la modernidad mexicana? Sabemos que la oralidad de los pueblos originarios junto con su memoria cultural se ve amenazada hoy día, por un gradual desplazamiento de las lenguas indígenas a lo largo de las últimas décadas en favor de la castellanización, la aculturación y asimilación a la educación oficialista (Gutiérrez, 2010; Benítez, 2017). Esa tendencia se constata en la última Encuesta Intercensal de 2015: del total nacional solamente el 6.5% de personas de más de 5 años hablan alguna lengua indígena (7 millones 382 mil 785), en comparación con el 7.8% obtenida en el censo de 1970 (CONAPO, 2015). El descenso porcentual de 1.3% pudiera parecer menor en 45 años, sin embargo, marca una tendencia en la falta de uso de lenguas vernáculas como instrumento para la fijar en la memoria los conocimientos y tradiciones propios.

Entre las causas de este gradual repliegue lingüístico se encuentran las que el propio currículo *oculto* promueve: discriminación étnica, menosprecio por la propia cultura y tradiciones de los pueblos originarios, conllevan eventualmente a una falta de identificación (particularmente de los jóvenes) con las tradiciones ancestrales y cosmovisiones de su cultura, más aún cuando la familia (padres) desestima el uso de la lengua materna en la socialización primaria de los hijos.

Al respecto Gutiérrez (2010) señala que mientras la currícula escolar promueve el bilingüismo, el currículo oculto de las prácticas docentes tienden a marginar el uso de la lengua originaria, por lo que la transmisión y producción de conocimientos se imponen desde la hegemonía del idioma español:

Mientras que existe en la dinámica del trabajo educativo de las escuelas indígenas del Valle del Mezquital, una formal presencia de libros de texto, recursos didácticos y apoyo al docente que favorecen la enseñanza de la lengua originaria a alumnos cuya lengua materna ya no es el Hñä hñu sino el español, en lo oculto existe un desinterés de los docentes por la enseñanza de la lengua, la presencia de procesos de evaluación donde la lengua indígena no se certifica, una estructura pedagógico-administrativa que trata de cumplir con lo formal, pero que no tiene impacto en lo oculto y, además, un latente desinterés de los padres de familia por la enseñanza de la lengua (Gutiérrez, 2010, p. 4)

Esa estructura pedagógica-administrativa a la que alude Gutiérrez transcurre en medio de un ambiente adverso para la enseñanza y el aprendizaje en áreas rurales indígenas donde las condiciones de precariedad en lo material y en lo formativo se agudizan: las escuelas son de difícil acceso por lo que no cuentan con los servicios de equipamiento didácticos para contextos interculturales bilingües y con maestros que carecen del dominio completo del español. Considerando esta realidad esos ambientes escolares de precariedad absoluta y de condiciones adversas para desempeño y motivación del maestro indígena, se tienen que asumir por sí no fuera suficiente múltiples roles en la escuela, como encargarse de la limpieza del salón, preparar sus clases con los materiales que disponga en la escuela o en la comunidad, prepararse su comida, etc., restándole tiempo para su capacitación y preparación de las clases a lo largo del ciclo escolar.

A pesar de las políticas públicas incluyentes de las últimas décadas, decretos constitucionales en derechos humanos, organismos garantes de la pluriculturalidad lingüística como el INALI, de la educación intercultural CGEIB-SEP, de la Ley General de Educación (artículo 7) y del Programa Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018) que establecen una serie de normas y medidas tendientes a beneficiar el desarrollo educativo y social de estas comunidades, la precariedad de ambientes educativos subsiste en las zonas rurales y étnicas del país, repercutiendo en el rezago escolar y en el gradual pero inexorable desplazamiento de las lenguas originarias.

La opción por lo tanto para los pueblos originarios ha sido elevar sus reclamos y visibilizar su fuerza como grupos con identidad propia. En lo que toca a las comunidades wixárikas del norte del Estado de Jalisco, sus exigencias en lo educativo se expresan en el reconocimiento oficial de la lengua wixárika y en una formación de posgrado a sus docentes con el componente intercultural y bilingüe a fin de conservar su legado cultural. Pues como lo explica un maestro wixárika:

La mayor parte de los docentes hemos sido formados por instituciones que no valoran nuestras lenguas y nuestras culturas indígenas. Se les aísla en los programas de estudio vigentes, no se nos orienta ni capacita sobre cómo enseñar en las escuelas *wixáritari wakie* o en las comunidades *wixárikas*, a fin de que fortalezcan ambas culturas. (Benítez, 2017, p. 17)

Con una formación inicial y de posgrado con enfoque intercultural y bilingüe dirigida hacia los docentes indígenas preferentemente, se pretende revertir los efectos de un currículum oculto adverso al reconocimiento de la pluriculturalidad étnica, que priva actualmente.

¿Cuál sería entonces la relación entre la identidad y la tradición oral o narrativa? ¿Qué papel juega la lengua no tan solo como vehículo de comunicación sino también como codificadora de la construcción simbólica de un pueblo que aspira a la permanencia?

Desarrollo

Se parte aquí del concepto general de “identidad” comprendido como una “matriz de significados” internalizados y sedimentados a través de las prácticas sociales de un sujeto histórico, en un espacio y tiempo determinado (Giménez, 2007). Evidentemente, esta concepción nos lleva al ámbito de lo simbólico, de la producción cultural a partir de una dialéctica entre las prácticas (habituaciones) de los individuos y sus estructuras sociales a la manera que lo plantearon desde el siglo pasado Berger y Luckmann (1968). Desde ese punto de vista, la identidad deja su connotación sustancialista que dominó el proyecto ilustrado y se replantea de manera dialógica a través de un continuum que atraviesa la vida subjetiva e histórica de los individuos. El centro de esa matriz de significados estaría por supuesto el lenguaje, el sistema de objetivación lingüística por excelencia que salvaguarda la memoria colectiva de los pueblos y sus culturas. En ese sentido es que adquiere especial relevancia el uso de la lengua materna, no solo como transmisora de la memoria colectiva sino en el sentido cognoscitivo que le imprime a su definición Chomsky:

... (una lengua) transmite información, pero también sirve para establecer relaciones humanas, para expresar el pensamiento, para el juego de las actividades mentales y creadoras, etc. Pienso que no hay razón para privilegiar uno u otro de estos modos. Pero si tuviera que elegir, reiteraría algo muy clásico: el lenguaje sirve para expresar el pensamiento. (Chomsky, citado en Ronat, M. 2009, p.133)

En esa definición vitalista, este autor vincula la capacidad de pensamiento y el lenguaje como un núcleo central para la actividad mental, algo que igualmente el psicólogo ruso L. S. Vigotsky (2010 [1934]) ya había advertido mucho antes cuando desarrolló su teoría sociocultural de las “funciones psicológicas superiores”; para este autor la palabra y el pensamiento forman una unidad dialéctica en la cual el lenguaje es la base material para la actividad cognitiva y, por ende, la mediación e instrumento del desarrollo cultural de los pueblos a lo largo de su historia.

Ese gran potencial cognitivo potenciado por el lenguaje sedimenta y objetiva simultáneamente las experiencias compartidas, haciéndolas accesibles a todos los que pertenecen a una determinada comunidad lingüística, de tal manera que cada comunidad es capaz de construir el conocimiento que le es relevante para su sobrevivencia. Aquí cabría la pregunta de cómo se darían estos procesos en contextos de multiculturalidad o inclusive pluriculturalidad como es el caso de México. Según Tubino (1994), los fenómenos relacionados con la aculturación se reparten a lo largo de un continuum entre dos polos extremos: uno es la *asimilación* que representa la negación de los valores y raíces comunitarios, donde la identidad étnica corre el riesgo de ser absorbida por la cultura hegemónica; mientras que en el polo contrario marcado por la *integración*, la cultura indígena reorganiza los elementos foráneos de acuerdo con sus valores y formas comunitarias consensuadas integrándolas a sus significados originales. Para este autor, en un contexto pluricultural no existirían identidades étnicas “puras” sino heterogéneas que están en negociación constante de sus significados desde lo propio y lo externo:

Las culturas se conservan cambiando, asumiendo, apropiándose de modos y formas culturales nuevas. La apropiación de lo externo puede adoptar una diversidad de estilos, llegando a ser asumida vivencialmente por el grupo étnico. Si dicha apropiación no elimina los valores fundamentales de una cultura, pasa a formar parte de lo *propio* de esa cultura. (Tubino, 1994, p.4)

Esos fenómenos de reacomodo y desplazamientos que operan con la aculturación trastocan, indudablemente, los procesos de identidad individual, ya que, internalizan nuevas pautas de identificación, comportamiento, valores y sistemas de objetivación lingüísticos, que van institucionalizando los grupos a partir de sus interrelaciones diarias (Berger y Luckmann, 1968). De ahí que los pueblos originarios y en particular los wixaritari, al plantear como legítima demanda una educación intercultural y bilingüe en su región, pretenden institucionalizar frente al Estado el reconocimiento oficial de la lengua wixárika, protegiendo así sus prácticas culturales de la asimilación.

Una condición para la comunicación intercultural “funcional” supondría, por lo tanto, el reconocimiento de las formas lingüísticas pluriétnicas hecho que fomentaría una “autoestima equilibrada” en las identidades individuales y colectivas, al pasar de la subestima colectiva a la valoración y aprecio por lo propio, de los valores y tradiciones autóctonas, pero al mismo tiempo con una actitud de apertura hacia el exterior (Tubino, 1994).

Bajo esta argumentación ¿Cómo podríamos instrumentar pedagógicamente el recurso de la narrativa en el aula intercultural para reforzar la identidad de un pueblo originario?

Se recordará que los pueblos originarios han abrevado de la historia oral para construir su memoria colectiva, su identidad étnica y sus valores que le dan sostén a las identidades individuales. De ahí que la narrativa puede ser considerada una estrategia pedagógica pertinente en la enseñanza de la lengua original. Tal estrategia va acorde con una de las acciones educativas que impulsa la CGEIB para el fomento de la enseñanza intercultural y bilingüe, consistente en usar y enseñar las lenguas indígenas y el español en las diferentes actividades de aprendizaje, considerando a éstas tanto objeto de estudio, como medio de comunicación (CGEIB, 2006).

Es importante señalar que con la narrativa se preferencia el ámbito subjetivo de la experiencia humana concretar y el acontecer sociohistórico, desde la visión y versión de los actores sociales que componen una sociedad determinada (Aceves, 1999). Así, por ejemplo, el relato fundacional del pueblo wixárika hace referencia a los cinco puntos cardinales o “santuarios” que caracterizan su cosmovisión ancestral y su identidad cultural: San Blas (Nayarit, Cerro Gordo (Durango), Santa Catarina, Chapala (Jalisco) y Wirikuta o “Cerro Quemado” (San Luis Potosí) éste último la meca de su peregrinar para llevar a cabo sus ceremonias (*Hikuri Neixa* o fiesta del peyote) y dar sus ofrendas (flechas, jícaras votivas, ritos sacrificio de reses, ayuno etc.): “Es el espacio que aguarda el tiempo, la tierra, el fuego, el agua y el aire, patrimonio nuestro (Salvador, citado en Benitez, 2017,p. XX).

En esa triada sagrada de su cosmovisión: el maíz (que liga a la agricultura), el venado (al mundo animal) y el peyote (que liga a la comunión con lo divino y los sueños) se fraguan el inframundo y el supra-mundo que se unifican para dar sentido a sus rituales y dar continuidad a la vida humana (Ramirez & Käkelä, 2009).

La tradición oral wixárika contempla diversos géneros como el contar o narrar los cuentos *tkatsika* este verbo tiene una amplia significación que incluye también “educar, formar o aconsejar”. Existen textos para ser cantados *Kwiraki* o *Niawari*, *Katsika* de la plática espontánea, *Niukari/xatsika munanaiyikire* cuentos humorísticos, *Tunuiyari (ka)* o cuentos del mara´akame que es el género por excelencia de la tradición oral, el *Xiawaurika* discurso de los padres cuando se pide la mano de la novia o novio, y el *Nenewierika* para los rezos y oraciones (Pacheco e Iturrioz, 1995 [2002], p.188).

Estos diversos géneros de la tradición oral presiden alguna ceremonia o bien las actividades laborales y de la agricultura (la fiesta del tambor, del sacrificio del toro, antes de la comida, el trabajo en la milpa, etc.), de ahí que no se puede imaginar una enseñanza desligada de la tradición oral que afianza los lazos familiares y la comunidad. La siguiente narración podría estar considerado en la clasificación *tkatsika* pues se da en el contexto familiar donde el abuelo previene a los nietos del consumo del alcohol, bebidas endulzadas y de frituras que empezaron a invadir la zona wixárika desde los años 70´s:

No pidan tantas cosas, ¿no saben de qué están hechas las cosas? ¡Ni saben dónde las hacen! ¡O cómo las hacen!
Con esto a los wixaritari nos están envenenando, lo hacen para que nosotros pronto nos desaparezcamos de la tierra, lo que son el refresco, las cosas enlatadas, los que tienen mayor sabor es lo que tiene más veneno (Benítez, 2012).

De acuerdo con esta tradición de oralidad de la cultura wixárika, presento dos casos paradigmáticos en donde la narrativa se usan de manera cotidiana como estrategia pedagógica principal para fomentar el uso de la lengua materna en espacios áulicos interculturales. El primero es de una investigación de Chávez y Murillo (2016) sobre una escuela wixárika y el segundo proviene de un estudio de Feltes y Reese (2014) en Xochistlahuaca, Guerrero.

La escuela de Haitmasie en Huejuquilla el Alto

Esta comunidad wixárika de Haimatsie que significa “Lugar cerca de las nubes” tiene un gran orgullo por sus tradiciones y la lengua materna que desean preservar, por ello mandan a sus hijos a la escuela. La escuela está clasificada como “intercultural”, es multigrado y atiende desde preescolar hasta 6to. grado.

En esta comunidad es costumbre que los niños desde temprana edad asisten al preescolar para acompañar a sus hermanos mayores, aunque no se les inscribe y sólo se quedan jugando en el patio de recreo. Es común ver en los grupos de primaria algunos alumnos con “extra-edad”, es decir que tienen más edad de la que corresponde a su grado escolar. Desde nuestras primeras observaciones pudimos darnos cuenta de que las clases se impartían prodigiosamente, pues para empezar había una gran carencia de materiales

de apoyo didáctico bilingüe pertinente a la idiosincrasia de los niños wixaritari, además que los docentes no contaban con habilidades lingüísticas bilingües necesarias para la docencia. De ahí su dificultad para introducir o crear conectores conceptuales que fueran el puente entre la lengua wixárika y el español, esto provocaba vacíos de significado gramatical que eran llenados con conductas evasivas por parte de los niños (guardaban silencio) en resumen: la intensión didáctica del programa de construir nuevo significado verbal en el castellano no se lograba, pero tampoco se reforzaba la lengua materna.

Si bien en esas actividades del aula no se fomentaba las habilidades bilingües, pudimos comprobar que en las extracurriculares lo hacían a través de los relatos fundacionales y de las tradiciones en las cuales participaban tanto maestros como padres de familia, con el fin de mantener viva la memoria colectiva como comunidad perteneciente a un pueblo originario. Nos pudimos percatar así durante nuestras visitas a la escuela, que algún familiar o bien el abuelo, era invitado para narrar el “peregrinar” que los primeros pobladores de la Peña Colorada realizaron a la parte más alta de la región donde se establecieron y comenzaron a trabajar la tierra.

El profesor del grupo del primer grado nos comentó que debido a que la lengua wixárika posee regionalismos particulares dependiendo del lugar donde residen, es necesario involucrar a la comunidad en un proyecto de “historia oral”, donde los adultos comparten con los más jóvenes de las dificultades sufridas para conservarse como grupo étnico. Durante esos espacios con los padres y autoridades propias, se les da a conocer a los alumnos la cosmogonía y tradiciones vivas de su cultura tal y como fue enseñada por los padres y abuelos.

Proyecto 50-50 de la región Amuzga en Xochistlahuaca de Guerrero

Aquí voy a referir un interesante estudio que Feltes y Reese (2014) realizaron en la zona rural de Xochistlahuaca, Guerrero con la finalidad de mejorar las prácticas de la enseñanza de la lengua materna ñomndaa (“la palabra del agua”) y el español a partir del enfoque pedagógico “doble inmersión”. Para ello, se dieron a la tarea de capacitar en talleres a 150 docentes indígenas de 21 escuelas de la región durante el ciclo escolar 2012-2013.

El concepto *doble inmersión* se refiere a un modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado. Representa también una orientación al bilingüismo aditivo, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y biliteracidad. Para los estudiantes indígenas que participaron en este programa, significó desarrollar habilidades académicas tanto en su propia lengua originaria como en español.

Entre las diversas estrategias que aprendieron a desarrollar en los talleres fue el uso de la narrativa para ampliar el vocabulario académico en la lengua materna a partir de elementos de su contexto. El género más utilizado fue el cuento. En la clase de fomento a la lengua ñomndaa de tercer y cuarto grado, por ejemplo, los estudiantes leyeron en voz alta el cuento: *El árbol generoso*. El docente lo había traducido

previamente a la lengua ñomndaa con el propósito de enseñar a sus estudiantes vocabulario académico en lengua ñomndaa para hablar sobre la tala de árboles. Después de leer, pegaron dibujos y palabras de vocabulario académico en un “árbol de palabras”. Al final, los estudiantes utilizaron su nuevo vocabulario en la lengua ñomndaa para escribir un resumen del cuento.

Conclusiones

Como analizamos al inicio de nuestra ponencia, una de las acciones que plantea el enfoque de la educación intercultural y bilingüe de la CGEIB está destinado a promover de manera directa el uso y enseñanza de las lenguas indígenas y del español al interior de la escuela, tanto objeto de estudio como medio de comunicación (CGEIB, 2006).

Partiendo de esa consideración se explicó aquí la importancia que reviste la lengua materna para conservar la memoria colectiva y la identidad étnica de los pueblos originarios, pero también para producir nuevo conocimiento al tornarse por sí misma un objeto de estudio e instrumento de la pedagogía intercultural. Lengua, cultura e identidad constituyen una triada dialógica de significados que subyacen a las identidades individuales a partir de la cual, se tendría que reflexionar cuando hablamos de implementar pedagogías con el enfoque intercultural bilingüe. Y ciertamente, esa reflexión se enriquecería si lo hacemos en conjunto y de manera inclusiva.

En consonancia con la tradición oral de los pueblos originarios y sus valores, se propuso el uso de la narrativa como estrategia pedagógica en contextos interculturales áulicos, consideramos que rompe la dicotomía escuela-comunidad, pues lleva al centro de la escuela los valores y tradiciones vivas de la comunidad en donde ésta se ubica. De esa forma, nos parece que se dota al currículo de una transversalidad con significado social, donde la inclusión y equidad dejen de ser conceptos vacíos de significado y adquieran un nuevo sentido desde los valores e identidad de la comunidad.

Describimos como ejemplos dos casos concretos de escuelas interculturales, una en Huejuquilla el Alto y la otra en Xochistlahuaca, Guerrero, cuyas actividades académicas para fomentar la lengua materna se basaron en la tradición oral y relatos que van más allá de lo curricular, permitiendo internalizar los valores de la propia comunidad a partir de las prácticas sociales de la comunidad y fortaleciendo de manera directa, la autoestima equilibrada de las identidades en hablantes indígenas.

Referencias

Aceves, J. (1999). “Un enfoque metodológico de las historias de vida”. En *Preposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*, no. 29. Chile: Sur ediciones pp. 45-51

Berger, P. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Benítez, F. (2012). *Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-2010)*. Tesis de maestría, Guadalajara.

Jal.: ISIDM-SEJ.

Chávez A. y Murillo M. P. (2016). *Materiales didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua wixárika en una escuela de la comunidad de Haimatsie* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales/SEJ: Guadalajara, Jalisco.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.

CONAPO (2015). *La situación demográfica en México*. Recuperado http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2015

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, ITESO.

Ramirez, T. y Käkelä, H. (2009). A "Magic Trip" to Wirikúta. *Peyote, Huichols and the Mexican State*. Suecia: Universidad de Gotemburgo.

Reese, R., & Feltes, J. (2015). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrado rurales indígenas. *Sinéctica*. 0(43). Recuperado de <https://sinéctica.iteso.mx/lindex.php/SINECTICA/article/view/15>

Ronat, M. (2009). *Conversaciones con Noam Chomsky*. (2da Ed.). España: Gedisa.

Pacheco S. e Iturrioz J. L. (1995 [2002]). "Los géneros de la tradición oral huichola". En J. L. Iturrioz (coord.) *Reflexiones sobre la identidad étnica*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 187-193.

Vergara, M. y Esparza, I. (2010). Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano 2010: Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

Vygotsky Lev S. (2010). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Madrid: Paidós Ibérica.