
PUNTO **cu** NORTE

•REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE•



Lenguaje y comunicación en contextos escolares

Número 9: julio-diciembre 2019

ISSN: 2448-6426



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



OFERTA ACADÉMICA

Lic. en Administración

Lic. en Agronegocios

Lic. en Antropología

Lic. en Contaduría

Lic. en Derecho

Lic. en Enfermería

Lic. en Nutrición

Lic. en Psicología

Lic. en Turismo

Ing. en Electrónica y Computación

Ing. en Telemática

Ing. Mecánica Eléctrica



INFORMES

<http://cunorte.udg.mx/carreras/>
www.cunorte.udg.mx/posgrados



PUNTO *cu* NORTE



PUNTO ^{cu} NORTE

Lenguaje y comunicación
en contextos escolares

Número 9: julio-diciembre 2019



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario del Norte

Mtro. Uriel Nuño Gutiérrez
Rector

Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Secretario Académico

Dr. Efraín de Jesús Gutiérrez Velázquez
Secretario Administrativo

Dra. Noemí Rodríguez Rodríguez
Directora de la División de Ciencia y Tecnología

Dr. Miguel Ángel Paz Frayre
Director de la División de Cultura y Sociedad

Dirección

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Coordinación del número

Martha Islas, Nicolás Lozano Mercado y Alfredo Leonardo Romero Sánchez

Corrección y cuidado editorial

Andrea López Mendoza

Consejo editorial

Dr. Andrés Fábregas Puig
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social, unidad occidente, México

Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla, Puerto Rico

Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma Metropolitana, unidad
Azcapotzalco, México

Dr. Eduardo González Velázquez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, México

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Mtro. Pablo Ceto
Universidad Ixil, Guatemala

Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Punto Cunorte, año 5, núm. 9, julio-diciembre 2019, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal 23, km 191, C. P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Tels. +52 (499) 992-1333 / 992-0110 / 992-2466 / 992-2467 / 9921170. <http://www.cunorte.udg.mx/>, puntocunorte@cunorte.udg.mx. Editor responsable: Elvia Susana Delgado Rodríguez. Número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: 04-2015-041611055200-102, ISSN: 2448-6426, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Licitud de Contenido en trámite, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresión y diseño por Prometeo Editores S. A. de C. V., Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir en julio de 2019 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Tabla de contenidos

Presentación	9
Alfredo Leonardo Romero Sánchez y Nicolás Lozano Mercado	

Artículos

Enseñar a ser indígena: la identidad étnica en la formación docente indígena	12
Ernesto Díaz Couder	

Rasgos de contacto en textos escritos por alumnos: una ventana a la diversidad lingüística en la escuela primaria	33
María Sol Iparraguirre, Nora Scheuer, Celia Renata Rosemberg y Gilda Garibotti	

Escribir en el posgrado, tarea conjunta de generación de conocimiento: la experiencia de un curso de escritura en una especialidad en Ingeniería	71
Eurídice Minerva Ochoa Villanueva, Lorena Michele Brennan Bourdon y Luis Rizo Domínguez	

Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional.....	87
Irving Carranza Peralta y Jorge B. Martínez Zendejas	
Argumentar en la universidad: un proceso más allá del producto textual	110
Julieta Arisbe López Vázquez y Luis Miguel García Velázquez	
La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada.....	127
Eyder Gabriel Sima Lozano, Tatiana Estefanía Galván de la Fuente, Guadalupe Tinajero Villavicencio y Claudia María Wall Medrano	
La educación y la enseñanza en el desplazamiento de las lenguas subordinadas.....	149
Alejandro de la Mora Ochoa	
Lenguas europeas y lenguas mexicanas: actitudes lingüísticas de universitarios en Guadalajara (México)	172
Martha Islas, Alfredo Leonardo Romero Sánchez y Nicolás Lozano Mercado	
Ensayo	
El componente inferencial en la enseñanza de la lectura: el caso de los programas de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco	193
Alejandro Caamaño Tomás	

Presentación

La revista académica PUNTO CUNORTE llega a su edición 9 con el propósito de analizar, desde diferentes perspectivas, el lenguaje y la comunicación en contextos escolares. El cuerpo académico Educación, Lenguaje y Comunicación (UDG-CA-1043) presenta una serie de trabajos que dan a conocer hallazgos e interpretaciones al ambiente educativo, desde lo estrictamente académico hasta lo que rodea al contexto escolar, pero que provoca un efecto en la relación de los sujetos en el ámbito formativo.

Así, se plantearon algunos ejes que los autores abordaron desde sus más recientes investigaciones, como la comunicación, su efecto en la educación y su vínculo con la interculturalidad, el multilingüismo, las tecnologías de la información y la comunicación, y la lengua.

La publicación comienza con un texto de Ernesto Díaz Couder, de la Universidad Pedagógica Nacional, quien analiza la formación académica para los alumnos indígenas. Él formula una disyuntiva entre la necesidad de mantener los valores propios de cada etnia y el abordaje de los elementos para lograr una adecuada educación de los estudiantes.

Por otra parte, María Sol Iparraguirre, Nora Scheuer, Celia Renata Rosemberg y Gilda Garibotti, desde Argentina, describen las variaciones lingüísticas y los resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela mediante un análisis de textos de nivel primaria, enfocado principalmente en las experiencias documentadas en la región de la Patagonia. De este modo, se buscan las relaciones entre tipos de textos y escuelas.

Más adelante se encuentra el artículo escrito por Eurídice Minerva Ochoa Villanueva, Lorena Michele Brennan Bourdon y Luis Rizo

Domínguez, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Los autores analizan los resultados de la puesta en práctica de una serie de cursos para alumnos de posgrado de dicha institución que han fomentado el desarrollo de habilidades de escritura. También se hace un recuento de los logros, así como de las dificultades que debieron sortear, fundamentalmente desde el aspecto de las habilidades lingüísticas.

El artículo de Irving Carranza Peralta y Jorge B. Martínez Zendejas, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, analiza las corrientes ideológicas que definen y orientan la construcción discursiva de la educación intercultural en la política educativa nacional, y su proceso de concreción y resignificación en las recientes reformas del nivel básico. Se toma una perspectiva crítica de la interculturalidad y un enfoque interpretativo-cualitativo, utilizando el análisis de la migración del discurso de la interculturalidad y el análisis político del discurso.

Posteriormente, Julieta Arisbe López Vázquez y Luis Miguel García Velázquez, de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, reflexionan acerca de las dificultades que tienen los estudiantes universitarios para argumentar. A partir de la detección de estas barreras se plantean cuáles son las habilidades del estudiantado y cuáles son los mecanismos adecuados para incrementar sus competencias.

Más adelante, Eyder Gabriel Sima Lozano, Tatiana Estefanía Galván de la Fuente, Guadalupe Tinajero Villavicencio y Claudia María Wall Medrano se centran en la enseñanza de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas, Ensenada, de la Universidad Autónoma de Baja California. Se refieren a las prácticas necesarias y las perspectivas futuras para su enseñanza desde la experiencia en este espacio educativo.

En otro orden de ideas, Alejandro de la Mora Ochoa, de la Universidad Autónoma Metropolitana, estudia el desplazamiento de determinadas lenguas a partir del contacto y resistencia que genera la prevalencia de unas sobre otras. Comenzando con la descripción de este contexto, el autor pretende mostrar la influencia de la escuela en este sentido.

Sobre el cierre de esta edición, Martha Islas, Alfredo Leonardo Romero Sánchez y Nicolás Lozano Mercado, de la Universidad de Guadalajara,

dan a conocer resultados de la percepción de estudiantes de licenciatura con respecto a las habilidades de hablar distintas lenguas, comparando el conocimiento y manejo de idiomas europeos con los indígenas.

Finalmente, se presenta un ensayo de Alejandro Caamaño Tomás, de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el que narra el caso de la unidad Azcapotzalco. Se presentan las acciones seguidas por los programas de lectura y escritura, que siguen la estrategia inferencial; ello causa significativas carencias en el aprendizaje.

Es así que se logran conjuntar trabajos desde disciplinas, tanto teóricas como metodológicas, que permiten abordar con calidad y originalidad la compleja realidad social de espacios académicos de instituciones en donde conviven grupos con referentes culturales diversos. Lo que se espera con esta publicación es que sea formativa y de interés para los lectores dentro y fuera del contexto académico.

Alfredo Leonardo ROMERO SÁNCHEZ
Nicolás LOZANO MERCADO

Enseñar a ser indígena: la identidad étnica en la formación docente indígena

Teaching how to be indigenous: ethnic identity in indigenous teacher education

Ernesto DÍAZ COUDER*

RESUMEN

Este estudio expresa resultados de un trabajo colectivo que indaga la falta de coherencia entre la representación de lo indígena en la formación y la práctica docente para el medio indígena —en relación con sus condiciones reales y actuales—, y sus expectativas y demandas educativas.¹ La discusión se divide en tres partes: los elementos conceptuales utilizados, la representación de lo indígena en la formación docente y su falta de actualidad, y la necesidad de incluir el cambio sociocultural en la formación docente.

Palabras clave: educación indígena, formación docente indígena, representaciones ideológicas de lo indígena.

ABSTRACT

This paper shares findings from a collective study devoted to explore the inconsistency between the ideological representation of native peoples present in the professional training and practice of indigenous teachers, and the actual situation of native peoples and their educational expectations and needs. This discussion consists of three parts: conceptual basis, the now obsolete ideological representation of native peoples in

* Universidad Pedagógica Nacional. ediaz@upn.mx

¹ Proyecto CONACYT 189948.

the professional training of indigenous teachers, and the need to include a historical perspective of sociocultural changes of native peoples in the indigenous teacher education.

Keywords: *indigenous education, indigenous teacher education, ideological representations of indigenous peoples.*

LA NOCIÓN DE DISCURSO CULTURAL

Luego de revisar los planes y programas de formación de los docentes del medio indígena, queda la impresión de que se les trata de formar para que enseñen a sus alumnos a ser (o seguir siendo) indígenas. Se percibe una gran preocupación por que los niños aprendan los valores y saberes de la tradición que se les asigna, tanto que parece quedar en un segundo plano el aprendizaje de las capacidades y conocimientos propios de la educación básica. Es como si ante la presunta “desaparición” de las culturas y lenguas indígenas hubiera una urgencia por inculcarlas a los niños para evitarla. Contribuir a comprender por qué y cómo ocurre esto es el propósito del trabajo.

La formación y la práctica docente, al igual que todos los procesos y prácticas sociales, (re)producen representaciones o ideas compartidas por los integrantes de una comunidad. Tales representaciones compartidas han sido conceptualizadas de diversas maneras: ideología, *folk models*, gusto, representaciones sociales, imaginario social (Bourdieu, 2010; Castoriadis, 2013; Douglas, 1998; Holy & Stuchlik, 1981; Potter, 1996; Van Dijk, 2003).

Aquí me valgo de una noción tomada inicialmente de una conferencia de Agnes Heller (2000) en la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente aplicada o desarrollada por mí mismo para *comprender* (Von Wright, 1971) las ideologías o representaciones colectivas de lo indígena (Díaz Couder, 2008).

Una de las cuestiones centrales del texto de Heller (2000) se ocupa de la relación entre democracia (predominio de la cantidad y la igualdad) y el discurso cultural (predominio de la calidad y el elitismo), donde el

gusto de una minoría impone su perspectiva a la mayoría y, por tanto, se opone a la democracia.

Del predominio de la cantidad y la igualdad deriva la idea, central a la democracia, de que cada voto vale lo mismo. El voto de una persona informada o una ignorante, el de una persona con alto estatus o una persona sencilla, todos valen lo mismo. De ahí que la hegemonía, en este caso, se alcanza por la cantidad, es decir, por la mayoría. La calidad del voto es irrelevante.

No ocurre lo mismo con el gusto, donde lo que cuenta es la calidad. Existen grupos que generan visiones con mayor influencia (calidad) que las de otros, algunas de las cuales se vuelven visiones colectivas. Esas visiones hegemónicas sustentadas en la calidad son, precisamente, los discursos culturales. En lo que sigue, me ocuparé solamente de la cuestión de la calidad al margen de su relación con la democracia, la cual, si bien es importante, no es relevante para la discusión.

Las élites generadoras de discursos culturales son usualmente élites intelectuales, pero no necesariamente en el sentido de contar con diplomas académicos o profesionales. De hecho, de acuerdo con Heller (2000), el trabajo profesional no necesariamente —en realidad, raramente— genera discursos culturales.

Se trata de élites intelectuales porque producen construcciones intelectuales, y los discursos culturales son eso precisamente. Los discursos culturales abarcan diversos aspectos acerca de la sociedad. Si bien Heller (2000) lo discute en el ámbito del arte, del gusto,² no se limita solamente a él. De hecho, el propósito de estas páginas es trasladar la noción de discurso cultural al ámbito del indigenismo.

Nuestro punto de partida es que la concepción hegemónica acerca de lo indígena es precisamente una construcción intelectual generada por una élite, cuyas ideas acerca de la indianidad se han convertido en un discurso cultural. Este es, a su vez, una visión social (o ideología) hegemónica que enmarca y orienta el tratamiento de la diversidad étnica en el campo educativo en general y en la formación docente en particular.

² No es casual la coincidencia con ese mismo interés en el “gusto” por parte de Pierre Bourdieu (2010) y de Mary Douglas (1998) en sus respectivos campos de la sociología y la antropología, como es la filosofía para Heller.

Un rasgo de los discursos culturales que conviene tener presente es su carácter inconsciente. Estos establecen, al igual que otras formas de entender las construcciones ideológicas, los principios de lo pensable, por lo que usualmente son aceptados de manera implícita, sin reflexión. Un poco como los ojos son para la vista, nos permiten ver, pero quedan fuera de lo visto; o como el lenguaje, que nos permite comunicarnos, pero de cuyos mecanismos (gramática) somos inconscientes.

Por ser inconscientes, esos principios no suelen ser cuestionados. Son algo así como principios “naturalmente” aceptados como sentido común. Su carácter de “construcción” social pasa desapercibida y sus supuestos son aceptados como algo natural o evidente y que, por tanto, no requieren de revisión o discusión.³

Sin embargo, una vez que se descubre el “artificio” resulta clara y casi evidente su artificialidad, pero primero hay que develarla, por supuesto. Lo que sigue pretende contribuir a mostrar cómo el discurso cultural sobre lo indígena orienta la formación de los docentes para el medio indígena en un sentido actualmente inadecuado.

En este sentido, es iluminador el pensamiento de Antonio Gramsci (1975) respecto al papel de la hegemonía como medio ideológico para el control o sujeción de las clases subalternas al capital. En realidad, mi interpretación de discurso cultural es muy cercana a la de hegemonía de Gramsci (1975) precisamente por su papel como mediador entre los factores políticos y económicos, y la cultura, o entre infraestructura y superestructura, en la terminología del autor.

La noción de ideología de Gramsci (1975) es una filosofía de la praxis, es decir, la ideología es una guía para la acción. Ciertamente, el autor estaba en busca de una filosofía (ideología) que condujera a la acción de las clases subalternas para subvertir el orden que las oprimía. Lo importante aquí no ese objetivo, sino el principio de la unión entre ideología y acción social, entre ideología indigenista y acción educativa.

En este sentido, el discurso cultural en tanto ideología está también ligado a la acción, la orienta o la dirige. Por otra parte, la noción de

³ Una discusión de las políticas lingüísticas como políticas implícitas se encuentra en Díaz Couder (2018).

ideología gramsciana como “hegemonía” es también fundamental. Es precisamente su carácter hegemónico lo que permite su funcionamiento como “sentido común”.

No obstante, a diferencia del pensamiento de Gramsci (1975), el discurso cultural no es producido por una clase social en control político-económico, sino por un grupo capaz de crear una narrativa cultural que orienta la visión colectiva y se vuelve hegemónica. En consecuencia, el terreno de la hegemonía es, en principio, un terreno en disputa.

La situación subordinada de los pueblos indígenas ha impedido que avancen su visión de sí mismos; estos han adoptado hasta hoy el discurso cultural elaborado por grupos culturales en los que han tenido poca participación, o las visiones alternativas han sido ignoradas por el indigenismo hegemónico.

Esta situación ha venido cambiando en los últimos años. Cada vez hay más intelectuales indígenas que comienzan a impulsar su propio discurso cultural; sin embargo, es un proceso incipiente todavía. Mucho de tal discurso está sustentado todavía en el previo. En realidad, no puede ser de otra manera, pero lo importante es que comienzan a tener su propia voz, su propio discurso. En cualquier caso, la formación de docentes indígenas en el ámbito oficial sigue sustentándose en un discurso cultural elaborado, en lo esencial, hacia mediados del siglo XX.

IDEOLOGÍAS INDIGENISTAS Y FORMACIÓN DOCENTE

El sufijo *-ismo* en *indigenismo* o en *indianismo* ofrece una clara pista de que estamos ante una ideología o, de acuerdo con lo dicho antes, un discurso cultural. Como tal, consta de una “narrativa” que organiza y da sentido a lo que se entiende por indígena en la sociedad en general.

Sin embargo, ese discurso cultural funciona también como soporte, punto de partida y justificación de las políticas públicas para los pueblos indígenas. Entre esas políticas se cuentan, por supuesto, las educativas; entre ellas, las de formación de docentes para el medio indígena.

Como parte del proceso de consolidación del Estado surgido de la Revolución mexicana de 1910, se fue construyendo una ideología acorde

con el proyecto nacional de los gobiernos posrevolucionarios. Tal ideología es lo que conocemos ahora como nacionalismo revolucionario.

Más que un cuerpo de ideas políticas, se trataba de una visión de la sociedad mexicana en la que el Estado aparece como un agente fundamental para alcanzar la justicia social abandonada por las políticas económicas liberales del porfiriato. Su papel principal era, como la mayoría de las ideologías, legitimar el nuevo Estado y la autoridad de sus gobiernos, pero en esa construcción tomó forma la idea colectiva —el discurso cultural— de México y de los mexicanos que prevaleció hasta fines del siglo XX.

Actualmente, el nacionalismo revolucionario ha sido descalificado por la actual élite neoliberal como una ideología caduca, como un artefacto obsoleto y antimoderno del que debemos deshacernos. De hecho, está ya desmontando, ha perdido su vigencia como ideología de la nación.

Sin embargo, parte del discurso cultural de lo mexicano, y particularmente de lo referente al mundo indígena, sigue vigente en buena parte. Este aún no acaba de ser reemplazado por una narrativa más acorde a las condiciones actuales; más bien, aún no está claro cuál será la visión sustituta de lo indígena.

Quizás conviene señalar que, en el marco de la reforma educativa iniciada en 2013, y en el subsecuente modelo educativo 2017, aparece de manera implícita una idea de lo indígena reducida principalmente a rasgos lingüísticos y culturales como características individuales de los niños, que serían atendidos para lograr buenos aprendizajes —de manera similar a otros rasgos de niños de grupos vulnerables, como discapacidades físicas o mentales, o inequidades sociales o de género—.

En esta perspectiva, la idea generada por el discurso cultural del nacionalismo revolucionario es, al menos parcialmente, substituida por un discurso del indígena como conjunto de individuos en una situación social de vulnerabilidad debido a sus particularidades lingüísticas.

Cabría agregar que hay una tendencia a cristalizar algunos aspectos tradicionales de las culturas indígenas para identificarlos como elementos “típicos” o “auténticos” para su comercialización: principalmente, artesanías y gastronomía, pero también festividades y actividades asociadas

a ellas, como danzas, música y trajes tradicionales. En este sentido, también las lenguas aparecen como distintivos de la autenticidad.⁴

En realidad, un discurso cultural, como toda elaboración ideológica, no constituye un discurso o una narrativa completamente nueva. Se compone de elementos de épocas anteriores, pero resignificados en un marco referencial (un discurso) nuevo.

La conservación de la idea de lo indígena generada en el siglo pasado, aunque similar, no resuena, no significa, de la misma manera ahora que hace 60 años. El contexto es distinto y por tanto el sentido cambia, pero es básicamente la misma visión. La diferencia en sentido proviene de que actualmente la alteridad indígena pretende ser considerada —en el discurso, pero no todavía en las prácticas— como riqueza cultural y no como rezago social. Pero hagamos las mediaciones necesarias para entenderlo.

En efecto, la idea de lo indígena que subyace a los programas de formación docente para maestros indígenas conserva los principios del discurso cultural construido hacia mediados del siglo XX. El trabajo de Pacheco, Navarro y Cayeros (2011) sobre la visión de los indígenas en los libros de texto describe elementos importantes constitutivos del discurso cultural. Retomo los principales rasgos señalados por Pacheco et al. (2011) en sus análisis, ya que contribuyen a dar “densidad” al discurso cultural indígena.

En buena medida, en los libros de texto se conserva la idea liberal de la diversidad étnica como un obstáculo para la unidad nacional, es decir, lo indígena como un “problema” a solucionar. De hecho, ese fue precisamente el argumento esgrimido por Ernesto Zedillo para negarse a firmar, en tanto jefe del Estado mexicano, los acuerdos de San Andrés Larráinzar o de San Andrés Sakamch’en.

También esto fue parte de las razones esgrimidas por el Congreso federal para aprobar una adenda constitucional que negó el reconocimiento de los pueblos indígenas en 2001 y los siguió reconociendo como un asunto de interés nacional y, básicamente, como sujetos de atención en tanto pobres.

⁴ El tratamiento de las lenguas tiene que ver con una habilidad necesaria en el mercado laboral, pero las lenguas indígenas no tienen gran utilidad (aunque algo hay de eso) en este sentido.

El Congreso reconoció también derechos “culturales” siempre y cuando no contravinieran lo ya establecido en la carta magna. No es de extrañar que el primer enunciado de la adenda constitucional de ese año sea una advertencia: “La nación mexicana es única e indivisible”.

En cualquier caso, en el actual discurso cultural sobre lo indígena la diversidad cultural no es enunciada como un problema, sino como una riqueza. En realidad, no se trata de una contradicción, sino de dos aspectos complementarios: riqueza cultural y también problema social y político. Por una parte, se reconoce y valora de manera explícita aquella riqueza; por otra, se trata implícitamente a la diversidad cultural como un problema social (básicamente como pobreza a combatir) y político (amenaza a la unidad nacional).

Eso precisamente es lo que muestran los artículos correspondientes a la adenda constitucional del 2001 en el artículo 4.º: una sección A donde se reconocen los derechos indígenas (básicamente derechos culturales) y una sección B donde se regula la responsabilidad del Estado para “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas” (art. 2.º, sección B, frac. I).

De nuevo, la diferencia cultural se atiende como problema social. A pesar del esfuerzo por contener las demandas indígenas en el ámbito de la cultura, el discurso hegemónico dificulta integrarlos de otra forma que no sea como demandantes de servicios sociales, es decir, como pobres.

La dificultad para integrar la diversidad sociocultural no se limita a la diferencia cultural o étnica, sino que se extiende a otros segmentos de la sociedad. Para poner un ejemplo cercano a nuestra discusión, tal dificultad se manifiesta también en el ámbito de la formación de docentes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México.

Los docentes de esta institución no saben cómo tratar con alumnos que salen de lo “normal”, ya sea por su pertenencia a alguna de las llamadas “tribus urbanas” (Vega, 2017) (punks, góticos, skatos, reggaetoneros, rastas), o bien porque exhiben abiertamente su homosexualidad. En este último caso resultan especialmente difíciles de aceptar los casos de homosexualidad femenina.

Este tipo de diversidad causa serias dificultades a los docentes, sobre todo cuando sus alumnos tienen que asistir a prácticas docentes u otras actividades fuera de la institución debido a que su imagen de “maestros” no corresponde en absoluto con ese tipo de alumnos.

La idea de una maestra homosexual o de un maestro gótico les resulta incongruente e inapropiado. Desde su punto de vista, un maestro debe exhibir una imagen “decente”, limpia, ordenada, responsable y profesional, imagen que contrasta con lo que representa la marginalidad de las tribus urbanas y la homosexualidad abierta, especialmente la femenina. Y, como las mismas docentes expresan, no saben qué hacer con ese tipo de alumnos. Claramente, la visión de los formadores ha sido moldeada en una tradición —un discurso cultural— que ya no concuerda con la sociedad actual.

Algo similar ocurre en un contexto sociocultural completamente distinto: la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina. El proceso de redistribución económica puesto en marcha por los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández posibilitó el acceso a estudios universitarios a sectores que hasta entonces habían quedado excluidos.⁵

Su presencia en la universidad resultó sumamente disruptiva, ya que sus estilos comunicativos y de interacción son muy distintos de los comportamientos esperados. Lo más visible era la presencia de atuendos y de géneros musicales poco habituales en una universidad. De acuerdo con docentes y alumnos, lo más disruptivo era su poco “respeto” por el orden, la limpieza, el silencio o no ruido y, en general, el poco acato a la autoridad universitaria.

Para la organización universitaria resultaba difícil integrar a ese sector de quienes eran conocidos localmente como “turros” o “negros” —el sentido de esos términos se acerca al de “naco” en la Ciudad de México—. Conviene enfatizar que no estoy hablando de discriminación en el sentido de actitudes de rechazo o desvaloración, sino de la incapacidad para acomodar o integrar a esos estudiantes en el *habitus* universitario, es decir, en las prácticas habituales universitarias.

⁵ Esto ocurrió en todos los niveles educativos con énfasis y características particulares según la región y el nivel. Aquí menciono solamente el caso de la Universidad de Córdoba porque lo he podido conocer de primera mano gracias a una estancia académica en 2014.

Otro rasgo importante señalado por Pacheco et al. (2011) es la “mismidad étnica”, en relación con la fusión de lo no indígena en una categoría única, el mestizo, como categoría no marcada, en la que se pretende unificar a todos los mexicanos (Basave, 1992). Desde mi punto de vista, esta mismidad étnica se ha aplicado a los indígenas, aunque de manera más encubierta.

De hecho, en Pacheco et al. (2011) se hace referencia a “los indígenas” de manera genérica sin distinguir sus identidades específicas (triques, totonacas, zapotecos, mixtecos, yaquis, etc.), es decir, como si fueran una misma cosa: indígenas. En otras palabras, nuestra idea de *indígena* es tan genérica como la de mestizo, no solo en el discurso cultural, sino en las instituciones que este sustenta.

Así, tenemos numerosas instituciones que tienen como objeto de atención a los pueblos “indígenas”, así en general. Entre las más visibles a nivel nacional se cuentan la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Si bien se puede argumentar que no es posible crear instituciones para cada pueblo, lo cierto es que con ello se crea una mismidad étnica que iguala a todos en una misma concepción. Después de todo, al interior de cada institución podrían crearse instancias de atención específicas por pueblo, pero no ocurre.⁶

Este proceso es importante porque facilita trasladar a todos los indígenas los mismos atributos y tratarlos de manera genérica. De esa manera ocurre un proceso de “borrado” (Irvine & Gal, 2000), que elimina los rasgos particulares de cada pueblo que no son asimilables al discurso cultural prevaleciente, a la vez que resalta los que le resultan funcionales, creando así una imagen que no necesariamente corresponde a la realidad. De hecho, este proceso de “mismidad étnica” de lo indígena es un aspecto esencial del discurso cultural sobre lo indígena.

⁶ Los programas para la asignatura de Lengua Indígena, por ejemplo, han comenzado a prepararse para cada lengua desde 2008. Sin embargo, el avance es lento —apenas algunas lenguas cuentan con programas específicos— en parte porque no se percibe con claridad el efecto de “mismidad étnica”.

Un aspecto fundamental es la reducción de lo indígena a una alteridad esencialmente *cultural*. En el texto de Pacheco et al. (2011) se reconoce un proceso similar al que entienden como una armonización de las diferencias sociales; este se manifiesta en los libros de texto mediante el procedimiento de hacer “aparecer a los integrantes de los pueblos indios como portadores de costumbres culturales de igual validez, despojándolos de la posición jerárquica y desigual en que se encuentran” (p. 531).

Se borran las dimensiones políticas, económicas y sociales fundamentales de la situación de los pueblos indígenas conservando (y, de hecho, reduciendo) su particularidad étnica a fenómenos culturales únicamente. Peor aún, se reducen sus culturas a costumbres y tradiciones más bien folklóricas. Esto se ve reflejado en las solicitudes de algunas escuelas normales de Chiapas para financiar grupos de baile folklórico con el fin de fortalecer la formación docente en atención a la diversidad cultural, dentro del Programa de Fortalecimiento de Normales.

El énfasis está en la preservación y protección de las culturas, sin contextualizarlas dentro de sus condiciones sociales, políticas y económicas. Las culturas no existen en abstracto; sin embargo, en los planes y programas de formación docente la conservación de lenguas y culturas es parte esencial de la tarea de los maestros indígenas.

Introducir elementos presuntamente de la cultura propia en la enseñanza —usualmente como contenidos— aparece como uno de los puntos fundamentales de la educación indígena. En contraste, poco encontramos en relación con el uso de las lenguas y culturas originarias como medio de aprendizaje.

Lo que se considera propio no es el medio de aprendizaje, el cómo se aprende y mediante qué idioma, sino qué se aprende utilizando, contradictoriamente, el español y la cultura nacional como medio. Es decir, los maestros aprenden que deben enseñar la lengua y la cultura indígena, pero deben hacerlo mediante el español y la cultura nacional.

Es notable en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2012), al igual que en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, la reduc-

ción de lo indígena al tratamiento de las lenguas en la enseñanza. Casi no hay rastro de la cultura indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello llama la atención toda vez que el ideal de la educación intercultural consiste casi exclusivamente en el uso de las lenguas y culturas de los niños indígenas como medio de aprendizaje. Ciertamente, estas licenciaturas están prácticamente en desuso. El nuevo plan curricular conocido como nuevo modelo educativo, en vigor en ciclo 2018-2019, ahonda aún más esta tendencia, ya que lo específico de la atención educativa a la población indígena se centra casi exclusivamente en una asignatura de lengua indígena.

Es decir, los niños que asistan a una escuela donde se imparta el currículo para la educación primaria o preescolar indígena no tendrán otro tratamiento de su cultura que los aprendizajes previstos en los programas de estudio de cada lengua (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Un elemento esencial del discurso cultural sobre lo indígena es que los saberes y las identidades se vinculan a la tierra. Esto significa que los “verdaderos indígenas” son aquellos que aún mantienen su vínculo con la vida campesina, principalmente el cultivo del maíz en la tecnología agrícola mesoamericana conocida como milpa. Esta es una noción básica del discurso cultural indigenista del siglo XX. En palabras de dos de sus más renombrados representantes:

Indio es quien vive en una comunidad indígena, y una comunidad indígena es un todo integral en que el hombre y la tierra se complementan. Cuando se introduce una solución de contigüidad en esta indisoluble ecuación, la comunidad indígena se extingue como institución, se desorganiza y el indio que en ella vive pasa a la categoría de un descastado. Puede tener y, de hecho, tiene muchas de las características que superficialmente definen al indígena; mas, en lo fundamental deja de ser indio (Aguirre Beltrán & Pozas, 1991, p. 75).

En consecuencia, se considera muy importante que los maestros recurran a la milpa y al maíz como elementos curriculares en sí mismos, o

bien como dispositivos didácticos para otro tipo de aprendizajes. Implícitamente, se establece así que no recurrir a este tipo de saberes sobre la milpa es como no ofrecer realmente educación indígena, no obstante que el cultivo para el autoconsumo es una práctica cada vez menos habitual en grandes sectores de la población indígena.

Ahora es cada vez más necesario el ingreso en dinero y no en bienes para el autoconsumo. De hecho, la participación de los indígenas en el comercio, el transporte, el cultivo de productos para el mercado (artesanía, flores, hortalizas), los servicios para el turismo y otra gran variedad de servicios es creciente; sin mencionar la gran cantidad de familias indígenas (o de ascendencia indígena, según se quiera ver) que trabajan de manera temporal o permanente en las ciudades.

La decreciente ocupación en el cultivo para el autoconsumo no se debe solamente a la falta de tierras, sino a cambios en la forma de vida. En Oxolotán, Tabasco, gente mayor comentaba cómo los jóvenes ya no están interesados en el cultivo de la tierra, ya que “la tierra da para comer, pero no para comprar televisiones, teléfonos o coches”.

En realidad, ni la gente mayor misma desea que sus hijos continúen trabajando la tierra como hicieron ellos a lo largo de su vida. Esa comunidad donó el predio donde ahora se ubica la Universidad Intercultural de Tabasco, y lo hicieron con la expectativa de que ahí sus hijos pudieran estudiar y se beneficiara la comunidad.

Sus expectativas concretas eran que gente de la comunidad recibiera algún empleo en la Universidad y que sus hijos aprendieran técnicas agrícolas modernas. Ello muestra cómo se ven a sí mismos hacia el futuro y no es como milperos. Por supuesto, eso no necesariamente significa una negación o rechazo a su origen campesino, pero sí implica una resignificación de su identidad. Si bien pueden continuar reconociéndose como zoques, eso no implica que se perciban a sí mismos como cultivadores para el autoconsumo, aun cuando se siga practicando en alguna medida, pero sin ser ya el sostén principal de las familias.

No obstante, se espera de los futuros maestros que conozcan y enseñen a los niños indígenas todo lo asociado al cultivo del maíz y al uso de la milpa, bajo el supuesto que así los educan con pertinencia cultural.

Como en toda comunidad campesina, el vínculo con la tierra no se limita al cultivo en milpa, incluye también el aprovechamiento de los recursos que ofrece el entorno. Esta relación se considera tan definitiva que, si se rompe el lazo con la tierra, con la vida campesina, se cree que la identidad indígena se pierde.

No hay pérdida de la identidad; hay, sí, una reformulación. Todo proceso identitario es un proceso histórico. Los pueblos indígenas han mantenido su identidad social por siglos, aunque las bases sobre las que la sustentan han cambiado. Los indígenas del siglo XV son distintos de los del siglo XVII, y estos a los del siglo XX.

Los indígenas del siglo XXI también son distintos a los del XX. Son como son. No son pueblos que han *perdido* su cultura y su identidad. Son pueblos con historia, son pueblos que cambian y se transmutan, por tanto, sin perder su identidad. A este respecto resulta significativo que veinticinco millones de mexicanos se hayan identificado como indígenas en el registro intercensal de 2015.

El discurso cultural indígena tiene el efecto de desconocer a los indígenas contemporáneos al situarlos fuera de lo que considera como indígena. Silvia Rivera Cusicanqui, distinguida socióloga boliviana, indígena ella misma, lo expresa de manera contundente:

Mi argumento político tiene que ver con las comunidades transnacionales de identidad donde de pronto se reinventa el ser indio/a y de ser un personaje despreciado y sufrido, sus hijos pasan a ser otra cosa: empiezan a bailar diablada del otro lado de la frontera, a pesar de que sigan siendo burlados en ambos lados. Como el grupo Los Mercenarios, ¡valga el nombre!, que tocan rock, bailan diablada y son aymaras nacidos en Buenos Aires. En Argentina los consideran bolivianos y en Bolivia infractores de las reglas del folclor nacional. Estas cosas nunca van a ser entendidas por el discurso de lo originario. Si vas a pensar en una etnicidad de museo, te vas a perder el 99 por ciento de los indios que realmente existen (Ojarasca, 2011, párr. 13).

Por supuesto, algo similar ocurre también en México (y muchos otros países). Baste recordar el conocido grupo Tzak Tzavul que fusiona desde hace un par de décadas música tradicional con rock. Este abrió la puerta a numerosos grupos que integran la música tradicional a toda clase de ritmos o que interpretan mediante sus lenguas originarias, como el Blues Savi (que suena parecido a Ñu Savi o mixteco) que combina jazz y blues en mixteco.

Todo esto resulta difícil de acomodar en el discurso cultural de lo indígena en el ámbito educativo y en particular con los contenidos indígenas que se espera que aprendan los futuros docentes. Se espera, por ejemplo, que sean capaces de motivar a los niños a elaborar y jugar con juguetes tradicionales, cuando los asocian con sus abuelos; pero no son parte de la experiencia habitual, más cercana a los videojuegos actuales.

En efecto, el discurso cultural hace que nos perdamos a gran parte de los indígenas que realmente existen. No los vemos como indígenas del siglo XXI, nos hace verlos como no indígenas. De ahí que, ante esa percepción de pérdida de lo indígena, la tarea de la educación se convierte en un esfuerzo por preservar las culturas y las identidades indígenas (del siglo XX). Su misión se concentra en hacer que los niños indígenas no pierdan lo que, según el discurso cultural hegemónico, es lo que los hace ser indígenas. En otras palabras, su misión es enseñarles a ser indígenas otra vez.

Otro rasgo básico es que los indígenas son hablantes de sus lenguas originarias. Por ejemplo, es indígena quien habla mixteco y si no lo habla, entonces no es mixteco. No obstante, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Geografía y Estadística han elaborado la categoría censal de *indígena* en adición a la categoría *hablante de lengua indígena*, con el propósito de evitar la asociación directa entre ambos aspectos.

La categoría *indígena* refiere a quienes residen en un hogar cuyo jefe de familia o su cónyuge es hablante de lengua indígena. Esto permite contar como indígena a individuos que no son hablantes, siempre y cuando residan en un hogar cuyo jefe o cónyuge hable alguna lengua originaria.

Sin embargo, en el discurso cultural, quien no habla una lengua es, para usar las palabras de Aguirre Beltrán y Pozas (1991) arriba citadas, un

descastado: un indígena que ha dejado de ser indígena, aunque lo parezca. Incluso, entre los mismos docentes indígenas prevalece esta asociación entre lengua e identidad.

Para maestros del subsistema de educación indígena en el municipio de Tilantongo, en la mixteca oaxaqueña, la población ahí ha dejado de ser indígena, principalmente porque, según ellos, la gente ya no habla mixteco, sobre todo los niños en edad escolar. Ciertamente, el uso habitual del mixteco ha perdido vitalidad, especialmente en la cabecera municipal, pero está lejos de haber quedado en desuso.

En realidad, en algunas escuelas los niños sí hablan mixteco (Hernández, 2015), pero más significativo es que, aún donde el idioma ha perdido más vitalidad, se conserva con gran fuerza la organización social comunitaria, lo que hace de esas localidades comunidades indígenas en todo sentido.

Sin embargo, desde la perspectiva del discurso cultural hegemónico esas localidades ya no lo son. En este contexto, el énfasis educativo se pone en la recuperación del idioma. Con ello, se espera que no pierdan su identidad como mixtecos, sin reparar en que dicha identidad no está “perdida”, sino que se ha resignificado, es decir, ha venido reformulándose de acuerdo con su inserción actual en el mercado laboral que ha generado una enorme migración y, con ella, exposición a nuevas experiencias y expectativas, mezcladas con diversos grados de desterritorialización de sus identidades.

Un tema igualmente esencial para tal enfoque es la enorme preminencia de la comunidad o de lo comunitario como rasgo indispensable de las identidades indígenas y, por tanto, de los contenidos que los docentes deben manejar. La organización comunitaria es vista como la columna vertebral de la cultura indígena junto con el uso de las lenguas.

Por *comunitario* se entiende un poco organizado conjunto de prácticas y saberes tradicionales que puede ir desde la descripción de las celebraciones y rituales (familiares o colectivos) y de las asambleas comunitarias⁷ hasta las curaciones con herbolaria y la narración de cuentos o historias

⁷ Las asambleas comunitarias, consideradas entre los elementos más distintivos de la tradición indígena, fueron introducidas en 1942, como autoridad agraria, parte de la reforma impulsada por los gobiernos posrevolucionarios (De la Cruz, 2011).

tradicionales. Resulta difícil distinguir lo comunitario de las tradiciones en el sentido folklorizante. En esta perspectiva, se trata de enseñar a los niños las tradiciones de las comunidades campesinas, o más bien, lo que eran —o se piensa que eran— (Korsbaek, 2011).

Uno de los efectos de ese discurso es la exclusión del flujo histórico en la idea de cultura indígena. Es como si fueran esencias inmutables que si se modifican dejan de existir. Eso es lo que impulsa a que la educación procure preservar “lo indígena”. El cambio no está permitido en el discurso cultural. La formación está orientada a mantener la inmovilidad de las culturas indígenas; por ello, se vuelve cada vez más apremiante el enseñarles a ser indígenas. Esta responsabilidad es asignada a los docentes.

La sociedad actúa para reducir las condiciones para (re)producir las lenguas y culturas indígenas, pero es tarea de los maestros que los niños continúen siendo indígenas, es decir, que sigan hablando las lenguas de sus padres y mantengan los ritos, creencias y formas de vida tradicionales. Es una tarea tal vez imposible porque no es factible ir contra la fuerza de la historia.

LA NEGACIÓN DEL CAMBIO SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Para la práctica docente, este tipo de cuestiones son más bien irrelevantes, es decir, no forman parte de las preocupaciones en las tareas cotidianas. Como señala Hernández (2015), “la duda más frecuente que se presenta en los docentes es sobre lo que tienen que enseñar y lo que los niños tienen que aprender en cada asignatura y en cada ciclo (p. 80)”.

Por lo general, no existe una posición crítica entre los docentes acerca del tratamiento de la diversidad cultural o de la identidad indígena de sus alumnos. En la gran mayoría de los casos no es un asunto que sientan como una responsabilidad profesional a atender, al menos no prioritariamente.

Las demandas del sistema educativo a través de las cuentas que deben rendir a sus superiores sencillamente no lo toman en cuenta. Esta poca atención a las identidades indígenas posibilita —y hasta incentiva— una visión poco crítica acerca de cómo son representados en sus prácticas docentes.

Que el seguimiento de las labores de los docentes indígenas no incluya el tratamiento de las identidades culturales o, como dicen los documentos oficiales, de la pertinencia cultural y lingüística conduce a que, incluso con una adecuada formación, los maestros lo pongan en un segundo plano, si no es que, de plano, se desentiendan de ella.

Si bien es necesario introducir un debate crítico acerca de las identidades indígenas y sus consecuencias en la educación de los niños, su efecto no será muy grande si el sistema no incluye el seguimiento de la pertinencia cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La modificación de la idea de indígena para incluir a personas que no se ajustan a ella supone atender una población más amplia y más diversa en términos sociales y culturales. Es más fácil, por supuesto, apegarse a un esquema en el cual la población es cada vez menor, en la medida que, de acuerdo con sus criterios, los indígenas están perdiendo su cultura y su identidad o, dicho en otras palabras, cada vez son más los indígenas que hablan español (aun cuando también hablen su lengua originaria).

Un reto de la reconceptualización de lo indígena supone formar maestros con habilidades distintas a las de enseñar las tradiciones y el habla local, y ubicarlos en más localidades, particularmente urbanas y semiurbanas, lo cual requiere mayores recursos. Ya esto solo es un factor para no tomar en cuenta este punto de vista.

Es más barato ocuparse de un sector minoritario (y decreciente) de la población indígena. De este modo, el discurso cultural resulta funcional para las haciendas de los gobiernos, al tener como objetivo una población decreciente. Los recursos requeridos no son tan altos como si se consideran también a los sectores que no entran dentro de la definición de lo indígena.

Los veinticinco millones de personas que se adscribieron como indígenas en el último conteo intercensal de 2015 contrastan con los aproximadamente siete millones de hablantes de alguna lengua indígena o de los doce millones de habitantes de hogares donde el jefe de familia o su cónyuge habla alguna lengua indígena. En otras palabras, dependiendo del discurso cultural que utilicemos, el universo de indígenas a atender educativamente puede ser de siete o de veinticinco millones.

El discurso cultural que subyace a los programas educativos actuales pasa por alto la resignificación de las identidades indígenas que han venido tomando forma en las últimas décadas. La profunda transformación de la sociedad hacia una economía de libre mercado ha impactado profundamente también a las comunidades, promoviendo su inserción en el mercado de muchas formas.

Los pueblos y los individuos indígenas son distintos; ya no son solo campesinos, su *habitus* cultural también es distinto y, con ello, también los rasgos que conforman su identidad. La formación de docentes, sin embargo, no se ha actualizado. Por el contrario, parece que ante la percepción del cambio —entendido como pérdida cultural— se acentúa el esencialismo e inmovilismo de las culturas indígenas. Es como si, para tratar de compensar esa presunta pérdida, el propósito fuera el de enseñar a los niños indígenas a volver a ser indígenas.

Como hemos señalado, tras esta actitud se encuentra una noción subyacente según la cual existe un ser indígena que en caso de ser modificado pierde su esencia indígena. Falta una perspectiva histórica que permita comprender el proceso de continua transformación de las identidades indígenas en concordancia con las condiciones que deben enfrentar en distintos momentos.

No son solo los símbolos o los elementos culturales portadores de identidades, sino la identidad misma la que se transforma. El sentido de ser mixteco o totonaco, su significación o resignificación constante es lo que hace posible su continuidad. Reconocer su constante transformación y actualización resulta necesario para legitimar sus identidades. Este reconocimiento del carácter histórico y cambiante de las identidades indígenas es una carencia que hace obsoletos los programas de formación docente, así como sus prácticas en las aulas.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. & Pozas, R. (1991). *La política indigenista en México*. (Vol. 2). Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista.
- Basave, A. (1992). *México mestizo: análisis de nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- De la Cruz, V. (2011). Comunalidad y estado de derecho. *Cuadernos del Sur*, 16(3), 35-53.
- Díaz Couder, E. (2008). Discurso cultural, liderazgo indígena y procesos de creación literaria. En *Diversidad y diálogo intercultural a través de las literaturas en lenguas mexicanas* (pp. 11-17). Ciudad de México, México: Escritores en Lenguas Indígenas-Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. (Trad. A. Bixio). Barcelona, España: Gedisa.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. (Trad. I. Flambaun). (Vol. 3). Ciudad de México, México: Juan Pablos.
- Heller, A. (14 de marzo de 2000). *¿Necesita la democracia una élite cultural?* Trabajo presentado en el Coloquio Internacional Educación, Humanismo y Posmodernidad, Ciudad de México, México.
- Hernández Cruz, I. (2015). La pertinencia de la formación docente para atender a grupos multigrado en contextos de diversidad lingüística (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México).
- Holy, L. & Stuchlik, M. (1981). *The structure of folk models*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language* (pp. 35–83). Santa Fe-Oxford: School of American Research Press-James Curry.
- Korsbaek, L. (2011). La política en San Francisco Oxtotilpan. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(211), 103-120.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. C., Navarro Hernández, M. R. & Cayeros López, L. I. (2011). Los indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 525-544.
- Ojarasca. (Junio, 2011). Silvia Rivera Cusicanqui: lo indio es moderno. *Suplemento Ojarasca*, (170). Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2011/06/11/oja170-loindio.html>
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. Londres, Inglaterra: SAGE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Von Wright, G. H. (1971). *Explanation and understanding*. Ithaca, Estados Unidos: Cornell University Press.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Díaz, E. (2019). Enseñar a ser indígena: la identidad étnica en la formación docente indígena. *Punto Cunorte*, 5(9), 12-32.

Rasgos de contacto en textos escritos por alumnos: una ventana a la diversidad lingüística en la escuela primaria

Contact traits in elementary school children's written texts: a window to linguistic diversity at school

María Sol IPARRAGUIRRE*

Nora SCHEUER**

Celia Renata ROSEMBERG***

Gilda GARIBOTTI****

RESUMEN

Este trabajo estudia rasgos de contacto español-mapuzungun en textos escritos por escolares de nivel primario en la zona andina rionegrina (Argentina), buscando aportar al conocimiento de la diversidad lingüística en la educación básica. Estudiantes del último año de cuatro

* Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora adjunta e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro. Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), Río Negro, Argentina. Su trabajo de investigación aborda la relación entre variación lingüística, aprendizaje y uso de la escritura, y educación formal. msiparraguirre@unrn.edu.ar

** Doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza, y psicopedagoga especializada en reeducación. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Grupo Vinculado del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (ECyC/IPEHCS CONICET-UNCo), Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. Estudia el desarrollo cognitivo en matemáticas, dibujo, escritura y concepciones del aprendizaje y juego en distintos contextos socioculturales. nora.scheuer@gmail.com

*** Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora principal del CONICET y directora del CIIPME-CONICET. Profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Lleva a cabo proyectos que articulan investigación y acciones educativas centradas en la promoción del desarrollo del lenguaje infantil y la alfabetización temprana. crosem@hotmail.com

**** Doctora en Estadística por la Universidad de Massachusetts, Estados Unidos. Jefa del Departamento de Estadística en el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. Sus investigaciones se enmarcan en proyectos interdisciplinarios del área de salud, educación y ciencias biológicas. garibottig@comahue-conicet.gov.ar

escuelas con diferentes características socioeducativas escribieron individualmente una narración, una descripción, una carta e instrucciones.

Se identificaron y categorizaron los rasgos en los niveles morfofonológico, morfosintáctico y sintáctico-semántico conforme una metodología mixta, y se analizó la asociación entre rasgos, tipos de textos y escuelas (prueba de independencia chi cuadrado y modelo de regresión logística multivariado). Los resultados mostraron que la probabilidad de manifestación de rasgos de contacto se asocia principalmente a aspectos socioeducativos, y solo puntualmente a aspectos textual-discursivos.

Palabras clave: diversidad lingüística, escolarización, lengua escrita, contacto español-mapuzungun, repertorios sociolingüísticos.

ABSTRACT

This paper studies Spanish-Mapuzungun contact traits in texts written by elementary school children in the Andean region of Rio Negro Province (Argentina), seeking to contribute to the knowledge of linguistic diversity in basic education. Last year students of four schools with different socio-educational characteristics wrote individually a narrative, a description, a letter, and a set of instructions.

According to a mixed methodology, contact traits were identified and categorized at the morpho-phonological, morphosyntactical and syntactical-semantical levels. Associations among features, text types and schools were analyzed (chi square test of independence and logistic regression model). Results showed that the manifestation of these traits is mostly influenced by socioeducational aspects, and punctually by textual-discursive aspects.

Keywords: *linguistic diversity, schooling, written language, Spanish-Mapuzungun contact, sociolinguistic repertoires.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora la manifestación de rasgos de contacto español-mapuzungun en textos escritos por alumnos del nivel primario en la zona andina rionegrina (Patagonia, Argentina). El estudio parte de concebir tales rasgos como uno de los elementos que contribuyen a la diversidad lingüística, entendiéndolos asimismo como parte de los repertorios sociodialectológicos que los hablantes/escritores despliegan y actualizan en situación.

El contacto entre el español y el mapuzungun (lengua hablada por el pueblo mapuche, habitante de la Patagonia previo a la colonización española), ha sido documentado en la región fundamentalmente durante los siglos XIX y XX, habiéndose identificado patrones de rasgos lingüísticos que en conjunto fueron interpretados como caracterizadores de una variedad regional.

Sin embargo, aún hoy las instituciones escolares de la zona no parecen reconocer los repertorios lingüísticos de sus estudiantes, lo que contribuye a instaurar distancias entre el mundo escolar y familiar, con signos de extrañamiento e incompreensión.

A continuación, sintetizaremos algunas de las características de la educación formal en la zona, así como ciertos conceptos clave para comprender los vínculos entre la educación formal y la diversidad lingüística. Luego presentaremos un breve panorama lingüístico sobre esta microrregión y finalizaremos la sección planteando las preguntas de investigación y los objetivos.

EDUCACIÓN FORMAL Y ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS ANTIGUOS EN VERSIONES ACTUALES

De acuerdo con Méndez (2011), la educación formal y sistemática en la zona andina rionegrina se organizó a comienzos del siglo XX, en gran medida de la mano de entidades civiles y cooperadoras. La corriente nacionalista de la época buscó construir *argentinidad* en la heterogeneidad a través de la escolarización universal y, en particular, de la enseñanza del *idioma nacional* (Vázquez Villanueva, 1999).

No obstante, este período fundacional de la educación formal se caracterizó por una asistencia breve de la población a la escuela, poco constante y selectiva, que dejó fuera a amplios sectores de la población debido a su etnia, a haber superado la edad estipulada para la escolarización o a encontrarse trabajando. La población indígena —mayoritariamente mapuche—, segregada del circuito educativo, se resistió a la incorporación de la lengua española y buscó mantener sus costumbres, cada vez más relegadas al ámbito rural.

A pesar del siglo transcurrido, las huellas de esta matriz poblacional e institucional pueden percibirse aún hoy. San Carlos de Bariloche, donde se realizó el estudio, es un caso característico: se compone de barrios y parajes que, aunque pertenecen a un mismo distrito escolar, muestran altas diferenciaciones socioculturales entre sí y una muy baja integración social (Sánchez, Sassone & Matossian, 2007).¹

Las variantes lingüísticas, entendidas como recursos que forman parte de repertorios, constituyen una vía para el estudio de la diversidad lingüística (y cultural). Siguiendo a Blommaert y Backus (2011), los recursos que componen un repertorio constituyen elementos indexicales organizados funcionalmente.

Los materiales lingüísticos nos permiten no solo producir significados lingüísticos, sino también imágenes sociales y culturales de nosotros mismos, señalando a los interlocutores en qué marcos se insertan nuestros significados. Analizar repertorios equivale a analizar los itinerarios sociales y culturales que siguieron las personas, y, así, los repertorios permiten acceder al proceso de construcción de su subjetividad, a sus biografías y a los grupos de pertenencia.

En la Argentina, el español rioplatense se configura como el estándar valorado y legitimado, tanto institucional como socialmente, por la presión implícita o explícita que ejercen los sectores que ostentan posiciones de privilegio político, intelectual, mediático y económico en una sociedad (Bourdieu, 1985).

¹ Recién en el año 2015 la ciudad fue declarada municipio intercultural y solo una de las escuelas de su distrito escolar responde a la modalidad de educación intercultural bilingüe.

En contextos escolares, es frecuente todavía hoy que se brinden más oportunidades a los estudiantes que despliegan repertorios lingüísticos legitimados, tanto en la interacción en clase y en los intercambios con las familias como mediante los dispositivos de evaluación y acreditación escolar.

Como hace más de 30 años alertó Ford (1984), el reconocimiento del estudiante como un otro se inscribe en relaciones de poder delineadas por tal legitimación. Cuando la vida escolar se rige por esos tipos de legitimación lingüística, el margen para la diversidad en los trayectos es mínimo, como subraya el modelo de instrucción en línea de ensamblaje que, según Rogoff (2012), caracteriza muchas de las prácticas de la escolarización tradicional en el mundo.

El estudio de repertorios no legitimados en contexto escolar permite así captar la dimensión sociolingüística de una tensión educativa persistente desde la instauración de la escolarización obligatoria. Esta tuvo a la lengua española como el principal instrumento de búsqueda de homogeneización de una población cultural y étnicamente heterogénea (Vázquez Villanueva, 1999).

Desde los estudios fundacionales de Bernstein (1964, 1979) y Labov (1969) hasta los más recientes centrados en la situación de la población indígena en América Latina (Treviño Villarreal, 2006), numerosas investigaciones sociolingüísticas y educativas han constatado resultados educativos diferenciales entre poblaciones de distintos entornos socio-culturales.

Actualmente, en los ámbitos educativos se suele reconocer la coexistencia de pautas lingüísticas diversas que trasuntan conocimientos, prácticas e identidades sociales también diversas. Sin embargo, cuando las prácticas pedagógicas y comunicativas escolares presentan dificultades para desarrollar e implementar estrategias capaces de reconocer las opciones no estandarizadas y dialogar efectivamente con ellas (Adger, Wolfram & Christian, 2007), las pautas escolares y las familiares/comunitarias suelen entrar en tensión en la escolarización (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Heredia & Bixio, 1991).

Dicha tensión favorece “relaciones de baja intensidad” (Vercellino, Tarruella, Van den Heuvel & Andrade, 2017) entre estudiantes hablantes de variedades no estándares y sus familias, y las prácticas y conocimientos escolares. Uno de los indicadores de este tipo de relaciones se encuentra en los índices de sobreedad (mayor edad de la prevista de un estudiante respecto de la etapa o grado escolar)² y desgranamiento escolar.

En la provincia de Río Negro, a inicios de esta década, el 30 % de la población escolar presentaba sobreedad al finalizar el nivel primario; el 43 %, al inicio del nivel secundario (luego de lo cual comenzaba a advertirse la disminución de la matrícula), y, a los 17 años, uno de cada tres jóvenes asistía a la escuela con sobreedad y uno había abandonado los estudios.

De los jóvenes de entre 15 y 24 años, el 33.6 % se encontraba fuera del sistema educativo y sin haber obtenido su título de nivel secundario. En el ámbito rural, los datos eran aún más preocupantes: el 51 % de los alumnos de 12 años cursaban con sobreedad y el 70 % de los alumnos de 17 años había abandonado sus estudios (Scasso, 2012).³

La tensión señalada también se manifiesta en las concepciones de docentes respecto de las capacidades y posibilidades de aprendizaje de alumnos de sectores sociales desfavorecidos. En caso de no contar con una formación que promueva poner en perspectiva las variedades y registros, muchos docentes perciben los rasgos lingüísticos distantes del estándar como “desvíos”, limitaciones o distorsiones, en línea con un enfoque de déficit. Se considera asimismo que estos son resultado y evidencia de un “ambiente empobrecido” (Maimone & Edelstein, 2004) que obtura el aprendizaje escolar.

Una concepción que, en cambio, permita apreciar estos rasgos en términos de variación (como parte estructural de las lenguas [Martínez, 2010]) y de la identidad cultural de una persona y de su conceptualización del mundo facilitaría los tipos de intercambios intersubjetivos en los que se sostiene la relación pedagógica (Olson & Bruner, 1996).

² La sobreedad, si bien refiere a los alumnos en lugar de a los sistemas educativos, permite dimensionar los fracasos institucionales para contener a la población escolar.

³ Parte de esta cifra podría corresponder a alumnos que, habiendo cursado la primaria en zonas rurales, hubieran iniciado la secundaria en zonas urbanas. Esta posibilidad disminuye el abandono real registrado en zonas rurales, pero incrementa el abandono real en zonas urbanas.

Para ello, es necesario contar con un panorama actualizado de las características de las producciones lingüísticas de escolares de distintos sectores socioculturales, a fin de aportar en dirección a una mayor congruencia entre los conocimientos habilitados y exigidos por las instituciones educativas, y aquellos que efectivamente facilitan y andamian en el quehacer escolar.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, ESCRITURA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

La producción textual implica la puesta en juego en situación de recursos de distintos niveles y dimensiones lingüístico-discursivos. Esta puesta en juego suele variar según las motivaciones y el repertorio de opciones disponibles para quien produce el texto en un determinado contexto. Para los escolares que son hablantes de la variedad estándar y mantienen una interacción frecuente con materiales escritos, producir textos escritos implica la puesta en juego de conocimientos más familiares que para los hablantes de una variedad no estándar y con una menor familiaridad con la cultura escrita. Es decir, si bien la producción de textos escritos suele constituir una actividad exigente —según los desafíos que las tareas habiliten—, para algunos implicará además aprender y poner en juego pautas lingüístico-comunicativas diferentes de las de su grupo sociocultural de pertenencia. Los resultados educativos diferenciales, que se manifiestan en desgranamiento escolar, repitencia y niveles limitados de alfabetización en adultos, podrían ser una consecuencia. En Argentina esto afecta mayormente a los sectores más desfavorecidos (entre los que se encuentran grupos minoritarios y minorizados) de esta situación.

La lengua escrita, debido a la fuerte estandarización, enseñanza y evaluación de la que es objeto a través distintos dispositivos e instituciones (gramáticas, diccionarios, manuales, escuela, academias, etc.), tiende a ser susceptible de mayores prescripciones respecto de la oralidad, erigiéndose en este proceso en el *modelo de lengua* (Coulmas, 1991; Demonte, 2001). La variedad que se utiliza al escribir suele estar sometida a presiones normativas que se ajustan a ciertos ideales de pureza lingüística y que

derivan en la representación de qué recursos son aceptados como parte de *la lengua* y cuáles no (Blommaert, 2013). Así, sobre la producción de un texto escrito operan dos orientaciones: una vinculada a las elecciones del escritor en función de sus intenciones y opciones disponibles, y otra vinculada a las prescripciones de los usos canónicos de la lengua escrita.

La primera se vincula más a adscripciones identitarias de pertenencia grupal, en tanto que la segunda implica la adopción de pautas legitimadas por los actores sociales que instauran la *norma legítima*, es decir, *aceptada y aceptable*. La distancia entre ambas orientaciones (entendidas en términos de repertorios de rasgos dinámicos y flexibles) definirá en gran medida la mayor o menor legitimidad del escritor (Bourdieu, 1985).

Respecto de la legitimidad de un texto escrito, Blommaert (2013) la vincula además al modo en que la calidad de este es evaluada. Sostiene que un texto escrito constituye *un signo complejo* que es juzgado por los hablantes en términos globales —y nuevamente polares— de éxito o fracaso comunicativo, con base en un sistema normativo que valora la totalidad sin desagregar sus partes componentes.

Así, cuando la construcción del texto no satisface una micronorma específica, la totalidad suele ser descalificada. Estas expectativas en torno a lo que se *percibe* (Moreno Fernández, 2012) en términos generales como escritura exitosa exigen desarmarla en sus distintas dimensiones, comenzando por distinguir entre los recursos lingüístico-discursivos y las estrategias o la competencia para desplegarlos.

Asimismo, superar la polaridad correcto/incorrecto requiere identificar variantes o recursos (que pueden incluir opciones no estandarizadas, como ser los rasgos de contacto lingüístico) como parte de repertorios que, a su vez, dan cuenta de trayectorias de configuración de *subjetividades superdiversas* y de contextos de aprendizaje policéntricos (Blommaert & Backus, 2011).

Desde esta perspectiva, la multiplicidad y el dinamismo de los repertorios se torna crucial a considerar en el aprendizaje lingüístico y la producción textual. Así, este enfoque habilita un corrimiento de la noción de *comunidad de habla* hacia la de *comunidades de prácticas*,

dando lugar a considerar las categorías sociales (incluidas las normas o pautas lingüísticas) como fluidas, cambiantes, negociables y graduales (Blommaert & Backus, 2011).

CARACTERÍSTICAS POBLACIONALES, SOCIOCULTURALES Y DIALECTOLÓGICAS DE LA ZONA ANDINA RIONEGRINA

La Patagonia argentina constituye un espacio lingüístico caracterizado históricamente por el contacto entre lenguas indígenas, lenguas inmigratorias y distintas variedades de español. Como región lingüística, presenta una fisonomía compleja y heterogénea, producto de sus características naturales y de dinámicas de poblamiento que difieren en forma subregional.

La zona andina rionegrina —en particular, su centro urbano más importante, la ciudad de San Carlos de Bariloche y zonas rurales aledañas— se ha caracterizado por vínculos poblacionales y comerciales estrechos con Chile (Méndez, 2011) y una población que se ha nutrido de migrantes de zonas rurales de la Línea Sur, de Chile y de pobladores oriundos de otras regiones del país (Matossian, 2015), delineando una formación dialectológica tardía (Vidal de Battini, 1964).

Respecto de la conformación dialectológica de esta microrregión, se cuenta principalmente con relevamientos que datan de fines de los setenta y ochenta, en gran parte realizados para la elaboración de los documentos que integraron el *Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina* publicado en 1987 (*Documentos del PREDAL Argentina 2*).

Las investigaciones que han abordado específicamente esta zona (Acuña, 1987; Acuña & Menegotto, 1996; Hernández & Ramos, 1983; Santa Catalina, 1987; Stell, 1987) documentaron rasgos fónicos y léxico-gramaticales que, en conjunto, han sido interpretados como caracterizadores de una variedad de contacto entre el español y el mapuzungun, que se distancia del estándar nacional (la variedad rioplatense).

Siguiendo a Acuña y Menegotto (1996), dadas las características tipológicas de estas lenguas, el contacto entre ellas generó que “se reforzaran los rasgos comunes y entraran en conflicto los rasgos opuestos”, y así,

“las diferencias tipológicas pudieron resolverse o bien según la estructura de una de las lenguas o bien reinterpretando los rasgos de manera estructuralmente diferente a lo que se hacía en ambas lenguas de manera independiente” (p. 250).

Los estudios mencionados denominaron la lengua de la región de distintas formas, entre ellas “castellano mapuchizado”, “español patagónico” y “castilla”, y se centraron principalmente en corpus oral de hablantes adultos con raigambre mapuche o residentes en zonas rurales. Una excepción puede encontrarse en Menegotto y Acuña (1994), quienes registraron algunos de estos rasgos en relación con la lengua escrita en escuelas rurales.

Estos estudios encontraron diferencias cuantitativas y cualitativas respecto de rasgos de distintos niveles lingüísticos, los cuales son explicados mayormente con base en la influencia del sustrato mapuche. Entre ellos, se destacan, por su mayor frecuencia y coocurrencia, cambios consonánticos, aspiración y pérdida de /s/; discordancia de número entre el sustantivo y sus modificadores, así como entre sujeto-verbo; discordancias tú/vos/usted; omisión, alternancia y sobreuso de pronombres y preposiciones; uso intensivo de verbos cuasirreflexos y objeto de interés; uso de verbos auxiliares atípicos; formación de sustantivos a partir de bases nominales y verbales; orden atípico de constituyentes; léxico arcaizante, araucanismos y quechuismos.

Menegotto y Acuña (1994), en su análisis de estructuras nominales y verbales en tareas de completamiento escritas por alumnos de escuelas rurales, encontraron diferencias respecto del estándar rioplatense, principalmente en la concordancia de número, en la identificación del sujeto del verbo y en la identificación del objeto directo.

Aproximaciones más recientes dan cuenta de la pervivencia de rasgos de contacto en expresiones orales y escritas de alumnos de la ciudad de Bariloche en distintos momentos de la escolarización e incluso en niveles educativos avanzados (Malvestitti & Ávila Hernández, 2018; Malvestitti & Iparraguirre, 2017; Rocha & Romero, 2014).

En suma, las investigaciones mencionadas dan cuenta de que, al resolver distintos tipos de demandas comunicativas y actividades de producción

textual en contextos escolares, los alumnos “combinan el conocimiento canónico con el idiosincrático” (Brizuela & Scheuer, 2016, p. 650). Ello da lugar a usos variables como resultado del encuentro y la pugna entre dos (o más) pautas lingüísticas (Elizaincín, 2007). Dado que dichas pautas se distancian —o entran en tensión— en diversos grados y modos, en función de las características de la socialización lingüística de los estudiantes, el modo en que las instituciones escolares perciban y trabajen con esta variación será clave para las trayectorias de los estudiantes.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Con el fin de contribuir con información de primera mano al conocimiento de la diversidad lingüística en el ámbito de la educación básica, el presente estudio busca captar los diferentes modos y grados en los que los rasgos de contacto forman parte de repertorios sociolingüísticos juveniles en la actualidad en una zona que se caracteriza dialectológicamente por el contacto español-mapuzungun. Tomando como base los trabajos que han documentado los rasgos de contacto en esta microrregión, que datan ya de varias décadas atrás, analizamos su pervivencia en un corpus actual formado por producciones escritas de alumnos al fin de la escolaridad primaria en un arco de distintas escuelas.

Este grupo etario no había sido estudiado en tanto que las perspectivas dialectológicas se han enfocado en generalmente adultos de zonas rurales. En particular, buscamos identificar la pervivencia de rasgos de contacto lingüístico español-mapuzungun en la zona andina rionegrina (Patagonia norte, Argentina), estudiar su ocurrencia y analizar su variación en función de comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas, así como de tareas de producción escrita que responden a distintas demandas textual-discursivas. Estos objetivos se orientan por tres interrogantes principales.

Entre las variaciones documentadas, ¿se encuentran rasgos de contacto tal como han sido descritos? De ser así, ¿en qué medida? Dado que se ha encontrado en investigaciones recientes cierta continuidad de dichos rasgos en la población local en diversos niveles educativos, cabe

esperar manifestaciones incluso en producciones escritas en el aula y al momento de la finalización del nivel primario, siendo este un contexto de producción textual en el que se presume una fuerte presión de la variedad estándar.

Ahora bien, ¿la ocurrencia de tales rasgos varía en función de características socioculturales? Ya que la zona presenta una fisonomía sociocultural particular, se espera que la ocurrencia de rasgos muestre una distribución diferencial en distintos grupos sociales, con mayor presencia en zonas rurales y urbano-periféricas respecto de zonas urbanas.

Nos preguntamos, además, si la distribución de estos rasgos varía en función de demandas textual-discursivas diversas, ¿en qué niveles lingüísticos resultarán más evidentes tales diferencias? Según una mirada variacionista, los recursos desplegados en la construcción de un texto escrito dependen tanto de las características de la situación discursiva como de las opciones con las que cuente y tenga disponibles el escritor. Debido a ello, cabe esperar que la presencia de los rasgos sea mayor en tareas que presentan baja estructuración tópica y textual, y que den mayor lugar a un posicionamiento anclado en la propia experiencia (como las narrativas libres), frente a situaciones con alta estructuración tópica y textual, focalizadas en objetos, espacios y procedimientos (como en las que predominan secuencias expositivas, descriptivas o instruccionales). Asimismo, dado que se trata de corpus escrito y de escritores que se encuentran ya completando el nivel primario, se espera que los rasgos se vinculen especialmente con la integración morfosintáctica y sintáctico-semántica de oraciones y partes de oraciones.

Visibilizar y sistematizar rasgos de variación lingüística resultado del contacto en producciones de escolares puede contribuir a la enseñanza de la lengua escrita en la zona, al brindar información para el diseño de estrategias de enseñanza más sintónicas con las características del alumnado. Mas aún, se posibilita la identificación y comprensión de *distancias* lingüísticas que inciden sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, y, en consecuencia, sobre las trayectorias escolares de los alumnos, distancias que se encuentran en la base de actitudes y procesos de discriminación sociolingüística (Heredia & Bixio, 1991;

Moreno Fernández, 2009). Esta aproximación puede también aportar a la comprensión de las relaciones de contacto lingüístico, con su particular complejidad y dinámica socioeducativa, en otras regiones.

MARCO METODOLÓGICO

El diseño se inscribió en una metodología mixta (Creswell & Plano Clark, 2011), basado en la elaboración de situaciones de producción de textos escritos en contextos ecológicamente válidos, la construcción de un sistema de categorías y el análisis de la información triangulando procedimientos cuantitativos y cualitativos. Se siguieron los principios éticos que rigen las investigaciones en ciencias sociales y humanidades conforme el máximo organismo de investigación de la República Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2006).

LAS ESCUELAS

El estudio se realizó en cuatro escuelas primarias del distrito escolar de Bariloche. Participaron todos los alumnos de séptimo grado que asistieron los días de las cuatro instancias del trabajo de campo (tabla 1). Las escuelas fueron seleccionadas atendiendo a criterios de diversidad sociocultural y educativa: distancia respecto del centro urbano, régimen educativo y características socioeconómicas y culturales del alumnado. Se corroboró la información con los supervisores y los equipos directivos de las escuelas, a quienes se les presentó y explicó el estudio. La consulta de los legajos y la información suministrada por cada una mostró que en la de gestión privada (escuela céntrica) los padres de los alumnos contaban en su gran mayoría con estudios de nivel terciario o universitario; en las tres de gestión estatal (periférica, rural y hogar), nivel primario o secundario.

Supervisores, equipos directivos y madres/padres brindaron el consentimiento informado para comenzar con las actividades. Las escuelas se presentan siguiendo un orden de mayor a menor distancia geográfica respecto del casco urbano de la ciudad:

- Rural-hogar. Escuela de jornada simple con apoyo escolar y pernocte de lunes a viernes por ubicarse en el campo. Plurigrado, con grupos de dos o tres grados escolares sucesivos.⁴ Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 14 años.
- Rural-diurna. Escuela de jornada simple situada en un paraje alejado de la ciudad, con grupos escolares monogrados o que reúnen dos grados sucesivos. Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 14 años.
- Urbana-periférica. Escuela de jornada simple, situada en un barrio periférico, marginado de la ciudad con altos índices de pobreza y desocupación. Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 15 años.
- Urbana-céntrica. Escuela privada y de doble jornada, situada en un barrio céntrico de la ciudad y con alumnos de estratos socioeconómicos medios y altos. Edad del alumnado en séptimo grado: 12 y 13 años.

De acuerdo con un criterio demográfico y geográfico, en Argentina las escuelas emplazadas en zonas alejadas de población o con hasta 2 000 habitantes se catalogan como rurales.⁵ Las dos escuelas rurales participantes evidencian ambos criterios.

LAS TAREAS

El diseño buscó brindar a los alumnos oportunidades variadas para la puesta en juego de los recursos lingüístico-discursivos escritos que disponen, promoviendo la autoría en relación con temáticas afines a la edad y al entorno geográfico patagónico. De este modo, las tareas proponían elaborar cuatro textos (uno por vez, en instancias semanales sucesivas), cuyas demandas de composición responden a distintos esquemas textuales, funciones y perspectivas (Bronckart, 2004; Ciapuscio, 1994; Heinemann & Viehweger, 1991).

⁴ Después del trabajo de campo, esta fue incorporada a la modalidad de educación intercultural bilingüe, la única de este tipo en el distrito escolar.

⁵ Estos criterios tradicionales establecen una división dicotómica entre ámbitos rurales y urbanos, dejando fuera otros aspectos contextuales que podrían o bien presentar aspectos en común con lo rural, o bien ameritar otro tipo de modalidad educativa.

Se buscó, así, generar contextos que promovieran en los alumnos el despliegue de sus conocimientos: una narración de una historia conocida por ellos, una descripción de su barrio o paraje, una carta (en respuesta a una carta de lectores publicada en un diario regional) e instrucciones para jugar a las escondidas.

Las tareas varían además de acuerdo con los siguientes aspectos: la *orientación temporal* predominante del texto, el *modo de transmitir la consigna*, las *fuentes* a las que es necesario apelar para resolverla, el *grado de estructuración tópica y textual*, y los *recursos y estrategias demandados* para resolver la producción escrita (cuadro 1).

Cuadro 1. Características de cada una de las tareas de escritura individual propuestas

	Orientación temporal	Consigna	Fuente	Estructuración		Recursos y estrategias demandados
				Tópica	Textual	
Narración	Pasado	Oral	Conocimiento de narrativas por distintos medios	Baja	Baja	Seleccionar una narrativa conocida o un evento vivido y organizarla.
Descripción	Presente	Oral	Conocimiento de su hábitat	Media	Baja	Seleccionar y organizar parte del propio conocimiento de su hábitat para expresarlo.
Carta	Recuperación de eventos pasados para una proyección al futuro	Oral y escrita	Información nueva obtenida a través de una carta de lectores	Media	Media	Comprensión de textos escritos; recuperación y reformulación de información leída para proponer y defender una posición con un matiz dialógico.
Instrucciones	Futuro	Oral y escrita	Conocimiento de acciones habituales	Alta	Alta	Comprensión de textos escritos y formulación de instrucciones, basándose en el propio conocimiento de acciones habituales.

Estas tareas fueron propuestas a todos los alumnos en su salón habitual de clase y en horario escolar por una de las autoras. Los alumnos recibieron papel y bolígrafos.

EL CORPUS

Cada alumno produjo un texto por tarea. Debido a aspectos imponderables en el contexto escolar habitual, como ser el ausentismo, no todos los niños produjeron los cuatro textos. Asimismo, dada la variabilidad de alumnos en cada grado (entre 4 y 22), se realizó una selección aleatoria de los textos efectivamente analizados, asegurando que en ningún grupo estos duplicaran los de los grupos más reducidos. Así se equilibró el peso relativo de cada texto, preservando la proporción original entre varones y mujeres. En total el análisis se basa en 116 textos (tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de textos por escuela

	Rural-hogar		Rural-diurna		Urbana-periférica		Urbana-céntrica		Total	
	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel
Narración	4	4	7	7	17	9	22	9	56	29
Descripción	5	5	8	8	21	9	22	9	50	31
Carta	4	4	7	7	14	9	21	9	46	29
Instrucciones	4	4	7	7	16	8	21	8	49	27
Total	17	17	29	29	68	35	86	35	201	116

T Tot: Alumnos de cada escuela que produjeron textos para cada tarea (n=201).

T Sel: Cantidad de textos considerados en el análisis, según escuela y tarea (n=116).

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Se consideraron los rasgos señalados en la bibliografía dialectológica (categorías identificadas y validadas), junto con otros que se identificaron a partir del análisis inductivo del presente corpus y que se vinculan conceptualmente con aquellos (permitiendo entenderlos como una extensión de las primeras categorías, las cuales se describen en la sección siguiente).

Los rasgos lingüísticos estudiados se agruparon en tres niveles: morfofonológico, morfosintáctico y sintáctico-semántico. Su identificación como resultado de contacto lingüístico siguió los trabajos de Acuña (1987), Acuña y Menegotto (1996), Hernández y Ramos (1983), Malvestitti (1993), Menegotto (1991), Menegotto y Acuña (1994), Santa Catalina (1987) y Stell (1987). En Acuña y Menegotto (1996) se encuentra una completa revisión de los trabajos sobre el tema, sistematizando y explicando los rasgos encontrados; se señalan expresamente aquellos rasgos puntuales que no han sido relevados por la bibliografía.

El *nivel morfofonológico (MF)* agrupó aquellos rasgos que se manifestaban en la formación de palabras en tanto unidades de la lengua escrita (entre paréntesis se ejemplifica cada rasgo con fragmentos originales del corpus analizado).

- **MF1. Alternancias de clíticos pronominales.** Reemplazo del pronombre personal de primera persona del plural *nos* por el pronombre oblicuo *lo(s)*, cumpliendo la función sintáctica del pronombre que ha sido reemplazado (*lo vinimo<nos vinimos*).
- Inestabilidad fonográfica de la palabra. Este rasgo integra dos categorías:
 - **MF2. Omisión, sustitución o agregado de grafemas al final de una palabra.** En todos los casos, los agregados coinciden con los formantes morfológicos del número plural o de género en español (*mientras<mientras, mas o men<más o menos, arribo<arriba*) en palabras que, por su categoría léxica (por

ejemplo, adverbios), no pueden reflejar ni el género ni el número. Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan marcaciones atípicas de género y número (ver nivel morfosintáctico).

- **MF3. Omisión o agregado de grafemas al inicio de una palabra.** Estos agregados generan unidades léxicas inexistentes en la lengua, pero posibles en el sistema del español (*trantepasado*). Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan la formación de palabras (ver nivel morfosintáctico).

El *nivel morfosintáctico (MS)* integró rasgos que inciden sobre la formación y uso de léxico conforme la función sintáctica asignada a la palabra y el establecimiento de concordancias, o bien al interior de frases nominales, o bien entre el núcleo nominal en función de sujeto y el verbo.

- **MS1. Inestabilidad en el uso de pronombres clíticos** (partículas de naturaleza ligada que se apoyan en una palabra y que pueden aparecer como parte de ella a modo de sufijo, o antepuesto y separado gráficamente): Alternancia entre pronombres oblicuos de objeto directo/objeto indirecto (*llo todo esto tengo para contar~~lo~~>contar~~le~~*), omisión de pronombres oblicuos o personales de carácter obligatorio en la variedad rioplatense (*para que no [los] sigan contaminando austedes; por favor vote[me]*) o duplicación de clíticos pronominales oblicuos (*[le dijo] que la vaya a vuscarla a su casa*).
- **MS2. Formación de palabras** (en nuestro corpus, adjetivos): derivación desde bases nominales o verbales (*petrolifica*), obteniendo como resultado una palabra no registrada en el diccionario, pero posible en el sistema de la lengua española.
- **MS3. Sustitución léxica:** Reemplazo de una palabra por otra existente en la variedad rioplatense, con base en la semejanza fonética (*incidentes<accidentes; denominado>determinado*). Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan la formación de palabras.

- **MS4. Discordancia de género gramatical:** Ausencia de concordancia de género principalmente en frase nominal, obligatoria en el español estándar (*una estancia muy tranquilo*).
- **MS5. Discordancia de número gramatical:** Ausencia de concordancia de número, obligatoria en el español estándar, principalmente en frase nominal, pero también entre sujeto y verbo.
 - **MS5a. Igualación de plural y singular:** Ausencia de marca de plural en todos los elementos susceptibles de reflejar dicha categoría en una frase nominal (*los ruido eran muy feo como grito*). La identificación del plural se realiza con base en el contexto lingüístico mayor o a partir de un elemento externo a la frase nominal (en el ejemplo introducido, el determinante los).
 - **MS5b. Plural en el determinante/cuantificador:** La marca morfológica de plural al interior de la frase nominal se coloca únicamente en el determinante o el cuantificador (*Disculpas por las molestia; cuatro vesino; todo lo veiculo*).
 - **MS5c. Plural en el nombre:** La marca morfológica de plural al interior de la frase nominal se coloca únicamente en el núcleo de la frase nominal, bajo las formas -s, -e o -n (*otra cosas más; mucho animales*).
 - **MS5d. Plural en el verbo:** El plural del nominal en función de sujeto se reconoce a partir del verbo conjugado en plural, con el que concuerda el núcleo del sujeto (*el que empieza a contar tiene que contar cuanto son lo que juegan*). Incluye los casos de hipercorrección (*[Señora] y que vana hacer para que vote por mi*).
 - **MS5e. “Pluralización”:** Marca morfológica de plural en todos los elementos de la frase nominal cuando el contexto lingüístico requiere número singular (*a las noches se escuchan ruidos de las sillas*).

El nivel sintáctico-semántico (SS) agrupó usos no canónicos de distintas clases de palabras.

- **SS1. Determinativos.**
 - **SS1a. Posesivo prenominal:** Uso del posesivo en contextos en los que se esperaría el artículo definido, generando el efecto de doble especificación por sobreísmo (*sus compañero que juegan*).
 - **SS1b. Cuantificadores:** Uso de cuantificadores en contextos en los que la cuantificación resulta innecesaria o redundante, generando el efecto de estrategia de realce por sobreísmo (*tiene estación de servicio, más cerca de la caminera*).
- **SS2. Preposiciones:** Uso atípico de diversas preposiciones.
 - **SS2a. Alternancia** de preposiciones, reemplazando por una opción menos típica o esperable (*poner guarda ray para las orillas de las rutas*).
 - **SS2b. Omisión** (*vean [a] un doctor*) o **sobreísmo** (*por mientras*), respecto de los usos estándares.
- **SS3. Verbos:** Construcciones verbales que generan una sintaxis no canónica.
 - **SS3a. Uso intensivo de verbos cuasirreflejos y objeto de interés,** cuya función consiste en destacar a quien es beneficiado por o sufre la acción y presentar la acción como accidental o inesperada (*se le apareció*).
 - **SS3b. Alternancia ser/estar,** neutralizando las diferencias sintáctico-semánticas entre ambos (*En una de esas fotos seguramente que fué el Nahuelito*).
 - **SS3c. Perífrasis verbal atípica:** Uso de *saber* como verbo auxiliar de repetición habitual (*la mano se sabía mover*) y de otros verbos auxiliares atípicos como realce o refuerzo de la acción (*quiero hacerla enterar*).

- **SS4. Sustantivos:** Uso de sustantivos concretos contables como sustantivos incontables, generando un efecto de generalización del fenómeno designado al omitir cuantificación y basamento (Borzi, 2012), y utilizarlos en singular (*pantano es de donde sale el agua que tomamos; son por parte madre*).
- **SS5. Construcción de la oración.**
 - **SS5a. Orden verbo-sujeto:** Inversión del orden típico del español estándar, sujeto-verbo-objeto, pero posible en el sistema de la lengua (*se largaron a los tiros los policías*).
 - **SS5b. Sujeto recursivo:** Mención expresa duplicada del sujeto del verbo, innecesaria en la gramática del español estándar, que admite incluso su elisión (*un hombre cuando vivía en el campo el siempre salía a casar liebres*).
 - **SS5c. Elisión de una palabra:** Supresión de una palabra en la oración, cuya expresión en lengua escrita sería esperable desde la gramática estándar (*la mayoría [son] pinos*).

La primera autora registró los rasgos para un subcorpus proporcionado por escuela y tarea, y los discutió con la segunda y tercera autora. Los desacuerdos se resolvieron en un intercambio que dio lugar al ajuste del sistema de categorías. Una vez estabilizado el sistema de dimensiones y categorías, la primera autora registró los rasgos para el corpus completo. Dado que las categorías retoman distinciones muy establecidas, en general su aplicación fue sencilla. Las dudas puntuales fueron resueltas en la discusión conjunta entre las tres autoras. La aproximación cualitativa minuciosa de identificación a nivel microlingüístico se articuló con una aproximación cuantitativa para estudiar asociaciones entre proporciones de rasgos, escuelas y tareas.

APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

La unidad de análisis fue cada uno de los textos. Se contabilizó para cada uno el número de ocurrencias de cada rasgo. En primer lugar, descriptivamente se evaluó la proporción de textos con rasgos de manera global,

por nivel (MF, MS y SS) y por rasgo de contacto. Luego, se analizó la relación entre la ocurrencia de rasgos y las escuelas, y también en relación con la tarea.

Para cada tarea (narraciones, descripciones, cartas e instrucciones), se estudió la diferencia entre las escuelas en la proporción de textos con algún rasgo de contacto utilizando la prueba chi cuadrado. Posteriormente, para cada uno de los tres niveles, se utilizó un modelo de regresión logística multivariado para evaluar la asociación entre la presencia de algún rasgo del nivel y el tipo de texto y la escuela. Se consideró al alumno como un efecto aleatorio para tener en cuenta la falta de independencia entre los textos elaborados por un mismo alumno. Para los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico R (CoreTeam R, 2017).

RESULTADOS

Sobre el total de textos del corpus, 86 presentaron alguno de los rasgos de contacto lingüístico analizados (74 % de los 116 textos), habiéndose identificado en total 314 rasgos. La mayor parte de estos textos (70 %) incluyeron entre uno y tres rasgos; el 22 %, entre cuatro y ocho, y el 8 %, más de ocho rasgos, siendo el máximo observado de 17 rasgos.

A fin de ilustrar la manifestación del contacto lingüístico en producciones completas y originales del corpus, las figuras 1 a 4 muestran cuatro textos con una alta densidad de rasgos, uno de cada tarea. Con números en superíndice se señala la ubicación del rasgo identificado y a la derecha se detalla.

Figura 1. Narración por una alumna de la escuela rural-diurna

Buena yo antes vivia en Bariloche	
yo vivia muy mal por que en la casa avia algo muy malo por eso Desidi venir a vivir a Dina Hepi me gusta por que es tranquilo Hay mas jente que antes. Tambien ahora esto un poco mal. Tambie ¹ en	1: MF-2
la escuela de Bariloche en 295 ante se sentia mucho ruido por que era un sementerero y en la noche apareia gente caminado todo lastimado los ruido eran	2: SS-2a
muy feo como grito tambien que cantaban Cliflaban	3: MS-4 / 4: MS-5b
Igual que en el baño abia una mano toda quemada	5: MS-5a / 6: SS-5c
eso fue cuando ⁷ una portera se le cayo el agua caliente en la mano y se la fue a cortar la...mano en	7: SS-2b
el baño de las mujeres se la fue a cortar y que	8: SS-3a
la mano se sabia morder y asi fue la Historia.	9: SS-3a
	10: SS-3c

Figura 2. Descripción por una alumna de la escuela urbana-periférica

El barrio de Bariloche.	
Yo vivo en el barrio Paico 106 calle Fautillar	
¹ el barrio donde vivo no es muy tranquilo	1: SS-2b
no es ruido.	
Yo no soy de esta provincia soy de la provin	
cia. ² Neuquen del parate huilqui menuco	2: SS-2b
Yo me vine con mi maña mi paña y mi ³ hermano	3: MS-5a
y mi hermanita lo vino porque no avia trabajo	4: MF-1
para mi paña aca en Bariloche llegamos aca 3 me	5: MF-2 / 6: MS-5b
ce te jama una familia conocida y lo prestaron	7: MS-5b / 8: MF-1
la casa estamos en un departamento por mientra	9: MS-5b / 10: SS-2b / 11: MF-2
me gusta este pueblo Bariloche adena porque	12: MF-2
es re lindo y hermoso ¹³	13: MF-2

Figura 3. Carta por un alumno de la escuela rural-hogar

Sra Cecilia

PRINCIPIOS COMENZAR CON QUEJER ANTES ¹ TELEFÓNICA 1: SS-4

YA QUE ES UNO DE LOS PRINCIPALES LUEGO PODRÍA SEGUIR CON EL

QUEJER, AGRADAR, AGRADECER Y CARTONES O SEMEJANTES PARA

PR. MÁS SEGURO, ES LO DEPENDIÉRE DE SU DEPENDIÉRE.

QUEJER ² ³ HARÍA ENTENDER SE QUE SENTIDO SE DOS 2: SS-3c / 3: MS-1

SEGURO HARÍA ENTENDER, VEY A ⁴ ⁵ SATISFACER Y POR 4: SS-3a / 5: SS-3c

FAVOR VOTE. SALUDA ATENTAMENTE, 6: MS-1

Figura 4. Instrucciones por una alumna de la escuela urbana-periférica

Instrucciones para jugar a la escondida

• Tener un grupo para jugar.

• Uno tiene que contar números ¹ 1: SS-4

• lo ² demora tiene ³ que ⁴ coudese en un lugar 2 y 3: MS-5c / 4: MF-3

• Muy seguro para que no te encuentre

• Tener ⁵ callate la boca 5: SS-5c

• El ultimo de ⁶ encontrar tiene que contar 6: SS-2a

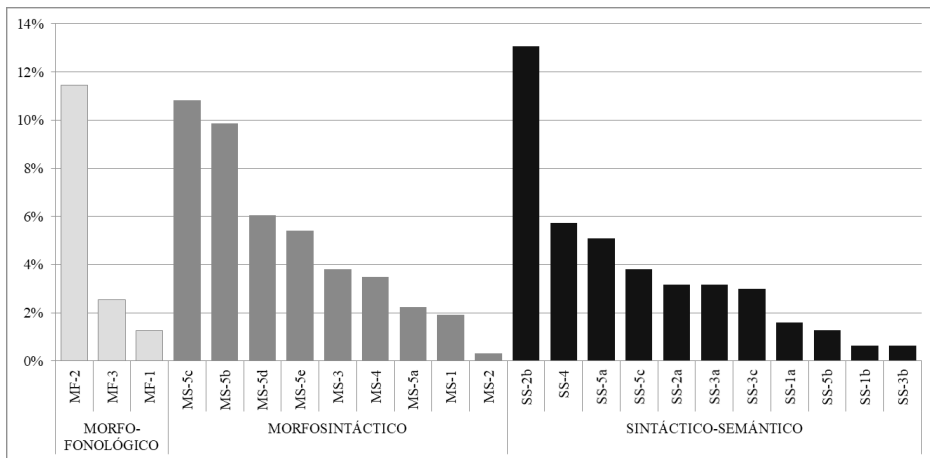
Los rasgos morfosintácticos y sintáctico-semánticos estuvieron presentes en aproximadamente la mitad de los textos (54 % y 52 %, respectivamente), mientras que los morfofonológicos aparecieron solo en el 28 % de los textos. El gráfico 1 muestra la proporción de textos que presentaron alguna ocurrencia.

En el nivel morfofonológico, el rasgo que mayor presencia mostró fue el de *omisión, sustitución o agregado de final de palabra* (MF2), en tanto que los menos recurrentes fueron la *omisión o agregado de inicio de palabra* (MF3) y la *alternancia de clíticos pronominales* (MF1).

En el nivel morfosintáctico, los rasgos con mayor ocurrencia fueron *marca de plural en el núcleo de la frase nominal* (MS5c) y en *determinativos/cuantificadores/pronombres oblicuos* (MS5b), seguidos de *pluralizaciones* (MS5e). En este nivel, el rasgo con menor presencia en el corpus fue la *formación de palabras desde bases nominales o verbales* (MS2).

Por último, en el nivel sintáctico-semántico, el rasgo con mayor frecuencia fue la *omisión o sobreuso de preposiciones* (SS2b), mientras que los *cuantificadores usados como realce* (SS1b), el *uso ambivalente de los verbos ser/estar* (SS3B), el *sobreuso de posesivo pronominal* (SS5b) y la *explicitación innecesaria el sujeto* (SS1a) fueron los rasgos con menores frecuencias.

Gráfico 1. Porcentajes de textos que presentan cada rasgo de contacto lingüístico considerado para cada nivel

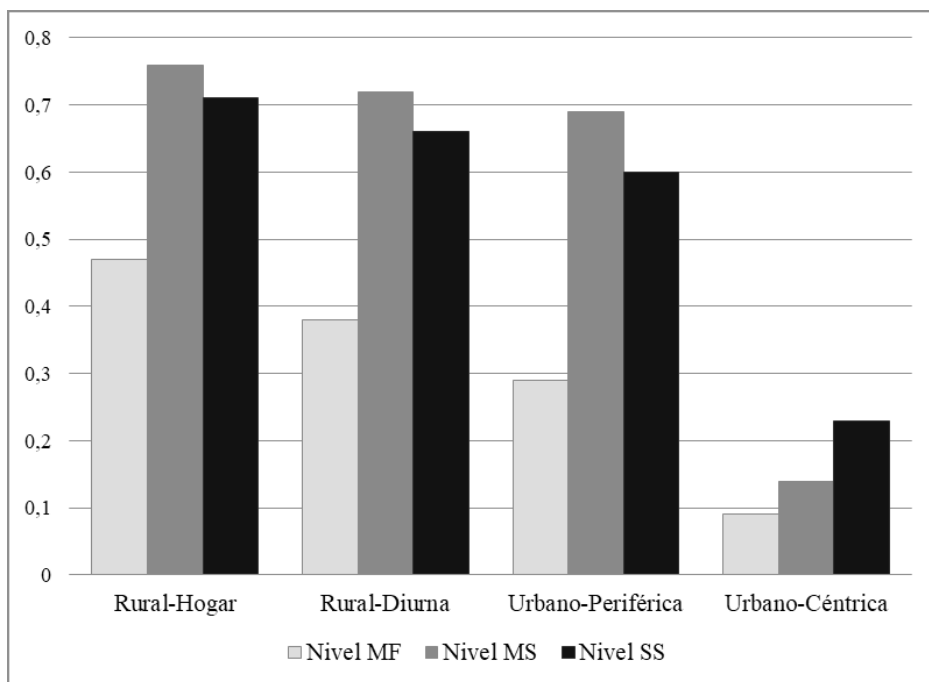


En las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica alrededor del 90 % de los textos (94, 93 y 89 %, respectivamente) presentaron algún rasgo; en la escuela urbana-céntrica, un tercio. No solo fue mayor la presencia de textos con rasgos en las primeras tres, sino que también fue mayor el número de rasgos. En la escuela urbana-céntrica, entre los

textos con rasgos, el promedio fue de 1.4 (rango 1-2); en la rural-hogar, 4.2 (rango 1-13); en la rural-diurna, 3.9 (rango 1-14), y en la urbana-periférica, 4.0 (rango 1-17).

La diferencia entre las escuelas se observó en los tres niveles de contacto lingüístico considerados (gráfico 2). En todos, fue la escuela rural-hogar la que presentó un mayor porcentaje de textos con rasgos, seguida por las escuelas rural-diurna y urbana-periférica. La escuela urbana-céntrica fue la que tuvo una menor ocurrencia de rasgos y la que más se distanció de las otras.

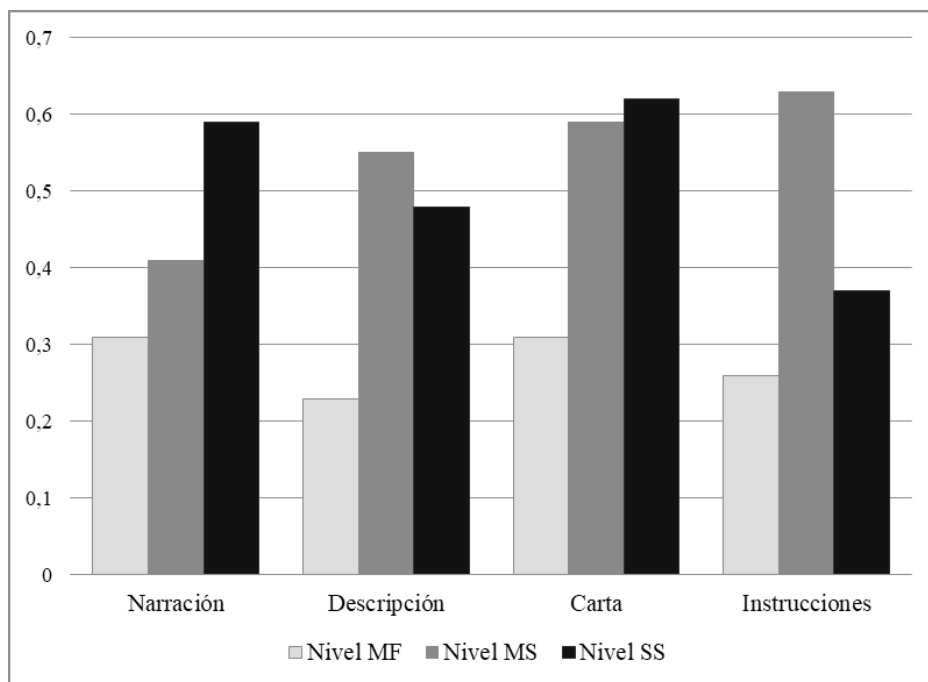
Gráfico 2. Porcentajes de textos de cada escuela que presentaron rasgos de contacto, según nivel lingüístico



Los porcentajes fueron calculados teniendo en cuenta el total de textos seleccionados por escuela.

La proporción de textos de tareas con rasgos fue muy similar, variando entre el 68 y el 78 %. Considerando ahora los rasgos de cada nivel (gráfico 3), encontramos que la proporción fue similar. La mayor variación se dio en relación con rasgos sintácticos-semánticos: solo el 37 % de las instrucciones los presentaron, comparado con el 62 % entre las cartas.

Gráfico 3. Porcentajes de textos de cada tarea que presentaron rasgos de contacto, según nivel lingüístico



Los porcentajes fueron calculados considerando el total de textos seleccionados para cada tarea.

La proporción de narraciones, descripciones y cartas con algún tipo de rasgo, sin distinguir entre niveles, revela diferencias significativas entre las escuelas (tabla 2). Todas las narraciones y cartas de las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica presentaron algún tipo de rasgo, mientras que solo el 22 % de las de la escuela urbana-céntrica lo hicieron. En cambio, en el caso de las instrucciones, la proporción con rasgos no varió significativamente entre las escuelas.

Tabla 2. Cantidad y porcentajes de textos en cada una de las tareas que presentaron rasgos de contacto

Tareas	Textos con rasgos por escuela				p-valor
	Rural-Hogar n (%)	Rural-Diurna n (%)	Urbano-Periférica n (%)	Urbano-Céntrica n (%)	
Narración	4 (100)	7 (100)	9 (100)	2 (22)	0,0005
Descripción	5 (100)	7 (88)	6 (67)	3 (33)	0,0275
Carta	4 (100)	7 (100)	9 (100)	2 (22)	0,0005
Instrucción	3 (75)	6 (86)	7 (88)	5 (62)	0,7326

Para evaluar la asociación entre la manifestación de rasgos de cada nivel y el tipo de texto y la escuela se utilizó el modelo de regresión logística multivariado. Los resultados de este análisis mostraron que la probabilidad de que un texto presente un rasgo MF no se asocia significativamente con la tarea, aunque sí lo hace con la escuela.

La probabilidad de que un texto presente alguno de estos rasgos es 14.7 veces mayor en la escuela rural-hogar que en la urbana-céntrica ($p=.0169$) y 10 veces mayor en la rural-diurna que en la urbana-céntrica ($p=.0243$). No se registraron diferencias significativas entre la urbana-periférica y la urbana-céntrica.

En el nivel MS encontramos nuevamente que la probabilidad de que un texto presente uno de esos rasgos no se asocia con la tarea, pero sí con la escuela. Respecto de la urbana-céntrica, la probabilidad es 19.5 veces mayor en la rural-hogar ($p<.0001$), 15.7 veces mayor en la rural-diurna ($p<.0001$) y 13.1 veces mayor en la urbana-periférica ($p<.0001$).

Por último, en el nivel SS la probabilidad de que una carta presente rasgos es 3.5 veces mayor que en el caso de una instrucción ($p=.0438$).

Considerando las escuelas, la probabilidad es 9.5 veces mayor en la rural-hogar ($p=.0021$), 7.4 veces mayor en la rural-diurna ($p=.0015$) y 5.6 veces mayor en la urbana-periférica ($p=.0031$), en todos los casos respecto de la urbana-céntrica.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio reencontraron rasgos de contacto lingüístico español-mapuzungun documentados por la bibliografía de corte dialectológico para la zona. Asimismo, evidenciaron su pervivencia no solo en zonas alejadas de centros urbanos y relativamente aisladas, sino también —aunque en medida mucho menor— en zonas que cuentan con interacciones diversas con el centro de la ciudad de Bariloche (laborales, habitacionales, familiares), así como dispositivos de comunicación que presentan una mayor diversificación de la que se podía encontrar tres décadas atrás (televisión satelital, teléfonos celulares).

Si bien resulta importante la proporción de textos que presentaron algún rasgo de contacto (en torno a 9 de cada 10 en las escuelas más alejadas del casco urbano), la frecuencia de rasgos en cada uno fue predominantemente baja. Además, si consideramos cada uno de los rasgos individualmente, ninguno de ellos alcanza, en ninguna escuela, una presencia mayor al 20 % de los textos.

No obstante, aun siendo baja la frecuencia de rasgos, estos pueden constituirse en un marcador sociodialectológico que conlleve estigmatización (Siegel, 1999). En este sentido, la baja frecuencia puede actuar incluso obturando la visibilización de estos rasgos, pero generar a pesar de ello un efecto distanciador respecto del estándar, difícil de explicitar y trabajar por los docentes. En efecto, estos rasgos tienen un efecto que distancia la variedad de los niños del estándar, y los docentes los perciben de tal modo (Iparraguirre & Scheuer, 2016).

Sin embargo, esta percepción no alcanza para que los docentes puedan identificar estos rasgos como constitutivas de una variedad distinta. Ello da lugar a que no recurran a estrategias de enseñanza bidialectales, que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los niños.

El análisis de la manifestación de rasgos de contacto considerando la escuela y la tarea mostró que, a este nivel global de análisis, su distribución presenta diferencias al considerar aspectos socioeducativos, pero solo puntualmente según las demandas textual-discursivas. Es decir, la emergencia de rasgos de contacto atravesó las cuatro tareas de escritura propuestas, aunque diferencialmente según las características socioculturales y educativas del alumnado, en términos de la escuela a la que concurren.

Si consideramos la distribución de estos rasgos por escuela adoptando una mirada de grano más fino, al considerar el nivel lingüístico en el que se inscriben, encontramos que las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica presentaron las mayores proporciones de textos con categorías de los tres niveles, mientras que, como era esperable, la urbana-céntrica mostró las menores proporciones.

Asimismo, en los textos de las primeras tres escuelas se concentraron la mayor parte de los rasgos identificados. En todas las escuelas, el nivel morfofonológico fue el que menor presencia mostró. Esto puede explicarse por el mayor grado de escolarización de los alumnos, al encontrarse culminando el nivel primario, momento en que se supone un considerable dominio de las reglas ortográficas y morfosintácticas de la lengua escrita (Fitzgerald & Shanahan, 2000); y, por otro lado, se trató del nivel que menos categorías presentó. Lo anterior podría vincularse con el hecho de que los rasgos morfofonológicos fueron principalmente identificados en la oralidad (Acuña, 1987; Acuña & Menegotto, 1996; Hernández & Ramos, 1983; Santa Catalina, 1987; Stell, 1987). En textos orales cabría esperar una mayor presencia de rasgos de este nivel y, presumiblemente, de habernos centrado en las características específicas de la lengua escrita, tal vez se podrían haber integrado otros rasgos que, en función de los objetivos propuestos, no fueron considerados.

Los rasgos identificados en el nivel morfofonológico dan cuenta de límites difusos de la palabra, en especial aquellos que presentan características comunes con la marcación morfológica de género y número. Más aún, la coexistencia de marcaciones normadas y atípicas del número podría explicarse a partir de la convivencia entre dos pautas lingüísticas, de cuya tensión serían resultado los agregados de final de palabra y las

pluralizaciones (y también la omisión y el sobreuso de preposiciones), interpretables como casos de hipercorrección.

El análisis de regresión logística corroboró que la manifestación de rasgos de contacto en las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica es mucho mayor que en la urbana-céntrica, principalmente en el nivel morfosintáctico, siendo este el nivel en el que se destacan las variaciones producto del contacto.

Solo en el nivel sintáctico-semántico se manifiestan diferencias significativas respecto de dos tareas, la carta y las instrucciones. Esto puede vincularse a que se trata aquellas que mayor estructuración tópica y textual requerían, siendo justamente el nivel sintáctico-semántico donde se manifiestan en mayor medida los recursos necesarios para establecer y explicitar referencias *intra-* e intertextuales de coherencia y cohesión.

El análisis de rasgos compartidos entre oralidad y escritura dio cuenta de dos cuestiones principales. Las escuelas rurales y más distantes del centro urbano mostraron una probabilidad más alta de incluir un mayor número de rasgos de contacto y también de que estos se vincularan a aspectos relativos al sistema de escritura.

Futuros estudios que analicen rasgos específicos de las características de las producciones escritas podrían dar cuenta también de otros rasgos, no necesariamente compartidos con la oralidad, vinculados mayormente a la textualización y al entramado lingüístico necesario para construir sentidos por escrito.

CONCLUSIONES

El abordaje propuesto, innovador en cuanto a la población y el corpus, en comparación con aquellos característicos de los abordajes dialectológicos tradicionales, permitió acceder a, al menos, parte del repertorio de recursos lingüísticos utilizados y transmitidos en la zona vinculados al contacto.

Los resultados indican que ciertos rasgos de contacto lingüístico perviven a pesar del recambio generacional y a pesar de la presión de la norma estándar, uno de cuyos principales ámbitos de difusión y regulación es la educación formal. La manifestación de estos rasgos no se circunscribe

exclusivamente al ámbito rural, no obstante presentar una distribución diferencial entre grupos escolares, y tampoco se circunscribe a una tarea en particular. Así, la noción de *comunidades de prácticas* contribuye a flexibilizar la mirada sobre estos fenómenos y a entenderlos con base en fronteras permeables, lo que implica un cambio respecto de los estudios dialectológicos tradicionales.

De lo previo se desprende la necesidad de revisar los criterios por medio de los cuales se organiza el espacio educativo en términos dicotómicos urbano/rural, en particular, para catalogar las diferencias a partir del contexto rural (asumido como relativamente homogéneo) frente al parámetro de un contexto urbano sin distinciones.

Este estudio muestra que población escolar de una zona urbana-periférica presenta características similares a las de la población escolar de zonas rurales, pese a que la escuela de dicha zona no esté catalogada ni se organice en una modalidad más cercana a las características de su población. La formación docente para la educación básica obligatoria también responde y, por tanto, abona a la dicotomía urbano/rural. Ello dificulta la posibilidad de percibir y operar en la diversidad, a fin de superar miradas axiológicas. Se trata de poner en juego con el potencial para promover la apropiación de recursos lingüístico-discursivos que amplíen y diversifiquen los repertorios de los estudiantes.

En suma, los resultados ponen de relieve las nociones de *variación* y de *contacto lingüístico* en distintos contextos escolares y situaciones discursivas, en tanto aspectos centrales de una visión dinámica del conocimiento lingüístico (Blommaert & Backus, 2011). Además, muestran la importancia de distinguir entre manifestaciones de desajustes respecto del código escrito (por ejemplo, la ortografía) y las marcas de contacto lingüístico, de modo que en la educación formal puedan ser abordados atendiendo a sus diferentes motivaciones y considerando aspectos identitarios de los aprendices.

Lo anterior conduce a problematizar la noción de variedad estándar tanto en términos conceptuales (como objeto de estudio) como en su conexión con aspectos socio-regionales de mayor actualidad, considerando

además que en la Argentina persiste un posicionamiento débil e indefinido en términos de políticas educativas respecto del patrimonio lingüístico y de los distintos aspectos sociohistóricos de los que tal patrimonio da cuenta (López García, 2010).

Los resultados conllevan, asimismo, la necesidad de repensar la formación docente en estrecha conexión con las conceptualizaciones actuales en torno a las nociones de variedad y contacto lingüístico. En tal sentido, una mirada lingüística flexible y situada, cuyo foco se encuentre en los repertorios y recursos de los hablantes y escritores, y en el modo en que los hablantes los despliegan en situación puede realizar aportes de relevancia al ámbito educativo, tanto en términos teóricos como aplicados.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las escuelas y alumnos participantes por permitirnos realizar este estudio. El trabajo fue financiado por los proyectos PIP 112 201 301 00142 (CONICET), PICT 2014-1016 (ANPCYT) y PI 40-B-632 (UNRN).

REFERENCIAS

- Acuña, L. (1987). Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. En *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 21-28). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Acuña, L. & Menegotto, A. C. (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo & Seña*, 6, 349-379.
- Adger, C. T., Wolfram, W. & Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist, New Series*, 66(6), 55-69.

- (1979). Social Class, Language and Socialization. En V. Lee (Ed.), *Language Development* (pp. 310-328). Londres, Inglaterra: The Open University Press.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440–459.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII(25), 99-126.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, España: Akal.
- Brizuela, B. M. & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- CoreTeam R. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Coulmas, F. (1991). *The Writing Systems of the World*. Cambridge, Inglaterra: Blackwell.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles, Estados Unidos: SAGE Publications.

- Demonte, V. (Octubre, 2001). *El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid.
- Elizaincín, A. (2007). Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Revista Lingüística*, 19(1), 117-132.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Ford, C. E. (1984). The Influence of Speech Variety on Teachers' Evaluation of Students with Comparable Academic Ability. *TESOL Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Alemania: Niemeyer.
- Heredia, L. D. & Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Hernández, A. & Ramos, N. (1978). Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, 141-150.
- Iparraguirre, M. S. & Scheuer, N. (2016). “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos*, XLII (1), 139-158.
- Labov, W. (1969). The logic of Nonstandard English. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 1-43.
- López García, M. (2010). Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización. *Olivar*, 14, 163-178.
- Maimone, M. C. & Edelstein, P. (2004). *Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, Argentina: Stella-La Crujía.
- Malvestitti, M. (1993). Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones. *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Malvestitti, M. & Ávila Hernández, M. (2018). “Pasó a chocar con la bici”: de la variedad de contacto mapuzungun-español a la variedad no estándar de español hablada hoy en San Carlos de Bariloche. En M. S. Iparraguirre & M. Malvestitti (comps.), *Lectura, escritura y oralidad*

- en estudiantes secundarios en el oeste rionegrino* (pp. 159-184). Viedma, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Malvestitti, M. & Iparraguirre, M. S. (2017). ¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos. En A. Pacagnini (comp.), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE. VIII Coloquio CELU* (pp. 261-271). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro, Colección Congresos y Jornadas.
- Martínez, A. (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *RILI VIII, I(15)*, 9-31.
- Martínez, A. & Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística, 21(1)*, 87-107.
- Matossian, B. (2015). Composición migratoria y complejidad en un área urbana fronteriza. Cambios y permanencias en Bariloche. En A. I. Barelli & P. Dreidemie (comps.), *Migraciones en la Patagonia: subjetividad, diversidad y territorialización* (pp. 15-29). Viedma, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Méndez, L. (2011). *Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Menegotto, A. C. & Acuña, M. L. (1994). Algunas dificultades de lecto-escritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro. *Lectura y Vida, 15*, 5-10.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid, España: Vervuert.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Cambridge, Inglaterra: Blackwell.
- Rocha, M. & Romero, A. (Noviembre, 2014). *Particularidades de la variedad del español hablada por escolares de nivel primario y 1º año de secundario en San Carlos de Bariloche*. Trabajo presentado en las I Jornadas de Investigación de Estudiantes en Ciencias sociales, Hu-

- manidades y Artes y III Jornadas de Investigación de Estudiantes de Antropología, Bariloche, Argentina.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(2), 233-252.
- Sánchez, D. C., Sassone, S. M. & Matossian, B. (2007). *Barrios y áreas sociales de San Carlos de Bariloche: Análisis geográfico de una ciudad fragmentada*. Trabajo presentado en las IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de Población de la Argentina.
- Santa Catalina, I. (1987). Primera lectura de rasgos fonético-fonológicos registrados en las provincias de San Juan, Mendoza y Río Negro. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 30-41). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Scasso, L. M. (2012). La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo Río Negro. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Siegel, J. (1999). Stigmatized and Standardized Varieties in the Classroom: Interference or Separation? *TESOL Quarterly*, 33(4), 701-728.
- Stell, N. (1987). Algunas particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 80-89). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Vázquez Villanueva, G. (1999). Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario. En E. Arnoux & R. Bein (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 119-134). Buenos Aires: Eudeba.

Vercellino, S., Tarruella, N. L., Van den Heuvel, R. A. & Andrade, R. B. (2017). Escuela y alumnado: (Des)encuentros en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21.

Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires, Argentina: Concejo Nacional de Educación.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Iparraguirre, M., Scheuer, N., Rosemberg, C. & Garibotti, G. (2019). Rasgos de contacto en textos escritos por alumnos: una ventana a la diversidad lingüística en la escuela primaria. *Punto Cunorte*, 5(9), 33-70.

Escribir en el posgrado, tarea conjunta de generación de conocimiento: la experiencia de un curso de escritura en una especialidad en Ingeniería

Writing for graduate school, joint undertaking of knowledge generation: the experience of a writing course within an engineering specialization

Eurídice Minerva OCHOA VILLANUEVA*

Lorena Michele BRENNAN BOURDON**

Luis RIZO DOMÍNGUEZ***

RESUMEN

Se describe la experiencia del desarrollo de un curso para estudiantes de posgrado de distintas ramas de la ingeniería. Se recuperan las prácticas docentes, retos y logros de los dos años que tiene la asignatura, concretamente, en una especialidad en sistemas embebidos. El curso ha superado desafíos como la heterogeneidad de los estudiantes en el dominio de las habilidades lingüísticas en su idioma materno, español, y en la segunda lengua que se contempla, el inglés. Los resultados ofrecen indicios sobre cómo a través del acompañamiento en el desarrollo de habilidades de

* Maestra en Lingüística Aplicada y licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara, México. Académica de tiempo completo del Departamento de Lenguas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México, y presidenta de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura. ORCID 0000-0002-4240-4412. euridice@iteso.mx

** Doctora en Farmacología por la Universidad de Guadalajara. Participa en el Departamento de Lenguas y la Coordinación de Comunicación Oral y Escrita del ITESO. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Comisión de Ética en Investigación del ITESO. ORCID 0000-0003-3361-4765. brennan@iteso.mx

*** Doctor en Ciencias de la Ingeniería Eléctrica por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Coordinador de la Especialidad en Sistemas Embebidos del Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática del ITESO y miembro del SNI. ORCID 0000-0001-9393-5320. Irizo@iteso.mx

escritura académica se puede incidir en indicadores como la eficiencia terminal en el posgrado, la producción científica de los estudiantes y la proyección, nacional e internacional, del conocimiento generado.

Palabras clave: escritura académica, producción científica, eficiencia terminal en el posgrado.

ABSTRACT

This study describes the experiences and insights acquired through the design and implementation of a course for graduate students from different branches of engineering, particularly, the Specialization in Embedded Systems. The self-assessment of teaching practices, challenges, difficulties, and achievements during the two years since its implementation are described. The course has overcome challenges such as the heterogeneity of students in the level of language skills in their native language, Spanish, and specially in their second language, English.

The results show how advising and facilitation can improve the development of academic writing skills. As a result, an increase in the following indicators was reported: the number of graduate students, the scientific production of the students, and the national and international projection of the knowledge generated.

Keywords: academic writing, scientific production, postgraduate terminal efficiency.

INTRODUCCIÓN

En los posgrados en México son escasos los cursos enfocados a que los estudiantes produzcan textos académicos específicos de su disciplina, lo que se acentúa en áreas que tradicionalmente se consideran alejadas de las ciencias sociales y las humanidades, como las administrativas y las ingenierías.

El fenómeno, de acuerdo con Narváez-Cardona (2016), afecta a toda América Latina y se experimenta en el ámbito universitario general, tanto

en las licenciaturas como en los posgrados; señala la autora que no existe un campo equivalente al de escribir en las disciplinas (*writing in the disciplines*) en la educación superior. Esto conlleva a que sea difícil para los estudiantes desarrollar las habilidades de escritura que requieren sus áreas.

Lo anterior se complica si se considera que la mayoría de la producción académica y científica se difunde en inglés, por lo que para los posgrados que aspiran a ello resulta indispensable que los estudiantes no solo puedan escribir de acuerdo con las convenciones de su disciplina, sino que también sean capaces de hacerlo en inglés, con las especificidades del caso.

El documento expone la trayectoria de un curso que se desarrolló en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, institución privada de educación superior ubicada en el occidente de México. El propósito es fortalecer la eficiencia terminal de los posgrados en ingenierías a través del desarrollo de habilidades de escritura académica que posibilitaran la redacción del trabajo de obtención del grado. En su evolución, el curso ha contribuido a impulsar la producción científica de los estudiantes en ámbitos que han trascendido a la universidad.

El programa, denominado Producción Académica para Posgrados en Ingenierías, se diseñó en vinculación entre el Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática y el Departamento de Lenguas del ITESO. Estaba previsto para la escritura de tesis en español, pero enfrentó en sus inicios el reto de generar estos textos en inglés debido a la necesidad de los estudiantes de difundirlos en ámbitos industriales, empresariales y científicos. Esto se convirtió en una de las características más relevantes, pues si son pocos los programas de posgrado que incluyen formación en escritura académica, son menos todavía los que la contemplan en una segunda lengua.

El desarrollo del programa ha llevado también a la exploración de otros géneros textuales, lo que ha contribuido a consolidar varios aspectos y a permitir que se vislumbre la ruta para en el futuro inmediato. Para enfrentar lo que advierten McLeod (1992) y Bazerman et al. (2016) con respecto a que una de las dificultades de los cursos de escritura es que no preparan a los estudiantes para escribir de manera apropiada en todas las materias o en su profesión, se adoptó como principio fundamental

acompañar cercanamente los procesos a través de una retroalimentación constante de sus producciones.

Carlino (2004) señala que es posible desarrollar la escritura disciplinar si el docente a cargo ejerce como un tutor que “retroalimenta las producciones [...] de sus alumnos antes de adjudicarles una calificación” (p. 17), lo que se enriquece con las técnicas del diálogo reflexivo intencional propuesto en la asesoría transformacional (Kato & Minard, 2015).

Asimismo, el curso se orienta por la pedagogía de género propuesta por la escuela de Sídney (Rose & Martin, 2012), que plantea la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros textuales. Ahora se facilita debido a que el programa ya está muy vinculado a lo que realizan los estudiantes en las materias disciplinares. Lo que se escribe en el curso se corresponde con lo que están haciendo en las otras asignaturas.

Esto permite una especie de asociación entre el docente disciplinar y el especialista en lengua (Moyano, 2017; Moyano & Giudice, 2016), aunque con características particulares debido a que cada estudiante trabaja con un director de tesis y a que el programa no deja de ser un curso específico de escritura, por lo que sus estrategias se han tenido que ir afinando.

El trabajo que aquí se presenta es relevante porque abona a la investigación sobre escritura en el área de ingeniería, campo apenas emergente en la región, que tiende, cada vez más, a orientarse hacia la construcción de respaldos pedagógicos específicos (Narváez-Cardona, 2016).

METODOLOGÍA

Este es un estudio descriptivo que aborda el desarrollo del curso a lo largo de tres años (2016 a 2019) y cuatro ciclos escolares (tres periodos de verano y uno de otoño). El curso se ha impartido a estudiantes de la Especialidad en Diseño de Sistemas en Chip, de la Especialidad en Sistemas Embebidos y de la Maestría en Diseño Electrónico. Los resultados corresponden, concretamente, al caso de la Especialidad en Sistemas Embebidos, que inició en el semestre de otoño de 2011.

La especialidad dura un año, en el que se cursan tres periodos: otoño, primavera y verano. Pertenece al padrón del Programa Nacional de

Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por lo que los alumnos deben seleccionar y dar seguimiento a proyectos terminales o de tesis como requisito de titulación (CONACYT, 2015). Los trabajos de obtención de grado abordados durante las tres primeras emisiones fueron tesinas y, para el más reciente, fue un artículo científico. La materia fue ofertada en inglés y en español.

Como se mencionó, la propuesta pedagógica se sustenta en los principios de la escuela de Sídney (Rose y Martín, 2012) que, a su vez, se fundamenta en la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1993; Halliday & Hasan, 1989). De este modo, se parte de analizar el género a desarrollar, identificar cómo está construido y cómo se conforma cada una de sus partes, modelar la escritura de cada sección en sesiones plenarios y redactar en etapas, retroalimentadas por el docente y en las que hay trabajo colaborativo entre los alumnos.

Asimismo, se considera el enfoque de la alfabetización académica (Carlino, 2003) que postula la pertinencia de enseñar a leer y escribir en la universidad debido a las características específicas de los textos disciplinares. Finalmente, para la operación de las secuencias didácticas, se recurre a las estrategias de la asesoría transformacional (Kato & Minard, 2015) que busca, a través del diálogo reflexivo intencional, impulsar el aprendizaje autónomo.

Por su parte, la recuperación de la práctica docente se realizó a través del análisis de la bitácora de experiencias docentes y de los diálogos sostenidos, entre tres y cuatro veces por periodo, con la Coordinación de Comunicación Oral y Escrita del Departamento de Lenguas y con la Coordinación de la Especialidad en Sistemas Embebidos del Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática.

Se examinaron los registros de la plataforma Moodle (con acceso directo de los alumnos a todos los materiales), la guía de aprendizaje en la que se planean las secuencias didácticas y los resultados del instrumento de apreciación estudiantil, dispositivo institucional del ITESO en el que los estudiantes califican el desempeño de los docentes.

RESULTADOS

Desde sus inicios en 2011, la Especialidad en Sistemas Embebidos recibe estudiantes anualmente, aunque en primavera de 2017 se hizo una excepción y se agregó una generación debido al aumento en la demanda. En 2015, y ante la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades de escritura para facilitar la redacción del trabajo de obtención de grado, se buscó apoyo en la Coordinación de Comunicación Oral y Escrita, adscrita al Departamento de Lenguas, desde donde se propuso la estructura del curso, centrada en la construcción del trabajo que fue una tesina.

Se identificaron las ventajas de brindar la opción de dos modalidades del curso, en inglés y en español, por lo que se realizaron las adaptaciones y se consideraron las implicaciones para el perfil de los docentes responsables. Es una labor compleja, pues se requieren profesores con dominio de la enseñanza de la escritura académica tanto en español como en inglés o, en su defecto, distribuir a los estudiantes en dos grupos, uno para cada lengua.

La asignatura se imparte a lo largo de ocho semanas en el periodo de verano y 16 en el de otoño, con una carga, en ambos casos, de 48 horas bajo conducción docente y otras tantas de trabajo independiente del alumno. En los periodos de verano el curso se toma por seis horas presenciales a la semana, mientras que en otoño son tres.

En la primera etapa, el género textual fue la tesina, que debía incluir *abstract/resumen*, introducción, antecedentes, marco teórico, resultados y discusión, conclusiones, anexos (en su caso) y referencias. Generalmente se programa durante el verano en virtud de que en ese periodo la mayoría de los estudiantes han concluido las fases de trabajo experimental, cuyos resultados son los que deben reportar. Se ha impartido en un total de cuatro periodos. Para aprobarlo, los estudiantes deben cumplir con la entrega del producto final (tabla 1).

Tabla 1. Periodos en los que ha sido impartido el curso de Producción Académica para Posgrados en Ingenierías y su porcentaje de aprobación

Periodo	Duración en semanas	Porcentaje de aprobados
Verano 2017	8	100 %
Otoño 2017	16	100 %
Verano 2018	8	97 %
Verano 2019	8	100 %

Al arranque, los alumnos podían elegir tomar el curso en inglés o en español; sin embargo, en las primeras sesiones se identificó que, aunque el 64 % de los estudiantes habían optado por la versión en inglés, no todos contaban con el dominio para realizar producciones académicas, por lo que fue necesario aplicar un diagnóstico y reubicarlos. A partir de entonces se hace, desde el inicio del curso, una evaluación para determinar qué alumnos pueden optar por escribir en esa lengua.

Se llevaron a cabo, desde el principio, sesiones informativas con los directores de tesis sobre la colaboración con docentes de otras asignaturas, y estuvieron muy interesados. Cada alumno desarrolla un proyecto bajo la dirección de su asesor, por lo que hay una diversidad de propuestas que lleva, cada una, su propio ritmo. Esto obligó a tomar acuerdos para permitir cierta flexibilidad entre todas las partes (docentes del curso, directores de tesis y coordinación de la especialidad) para hacer ajustes acordes a los diferentes momentos por los que atravesaban los estudiantes.

No fue sino hasta después de dos emisiones que se consiguió afinar la sincronía entre los avances del proyecto y el curso, de manera que se pudieran tener a tiempo los insumos para la redacción de la tesina. Este esfuerzo contribuyó a delimitar el diseño de los proyectos desde su inicio para que el desarrollo resulte viable en los tiempos previstos.

Derivado de estas experiencias, y en el marco de una evaluación realizada al programa por el CONACYT, se buscó expandir la colaboración entre docentes y se impulsó, desde las dos coordinaciones, el diálogo con profesores de las asignaturas de semestres previos, especialmente con los que imparten la materia de Investigación, Desarrollo e Innovación. Con

ellos se establecieron acuerdos para que los alumnos puedan acopiar insumos para su proyecto a través de la obtención y análisis de información de fuentes documentales.

En este contexto, se generó una sinergia que ha fortalecido la producción de los estudiantes, que se potenció con la decisión, tomada a finales de 2018, de cambiar el género del trabajo, que pasó de tesina a artículo científico, como estrategia educativa que contribuye a consolidar el posgrado.

El artículo se prepara para la IEEE Latin-American Conference on Communications del Institute of Electrical and Electronic Engineers (Conferencia Latinoamericana sobre Comunicaciones del Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica) y para la revista *IEEE Latin-American Transactions* (Revista del IEEE América Latina).

La publicación está indexada en el Journal Citation Reports, índice de impacto de una revista en función de las citas recibidas por los artículos publicados y recogidos en la Web of Science. En verano de 2019, primer periodo en que se trabajó con este nuevo producto, los artículos para la conferencia fueron escritos en inglés y los trabajos para la revista, en español. Para cumplir con el requisito final del curso, los documentos se incorporaron al repositorio institucional del ITESO, paso con el que se obtiene la calificación aprobatoria.

Este cambio modificó la dinámica del curso en varios sentidos: se transformó la planeación, se reorganizaron los tiempos y, sobre todo, tanto los estudiantes como los docentes le encontraron mayor sentido al trabajo como un producto con posibilidades de difundir, lo que producen durante la especialidad en un foro que les otorga proyección y que brinda oportunidades de discusión en un ambiente de rigor académico.

Asimismo, se pudo fortalecer la labor de acompañamiento y retroalimentación de la producción escrita debido a que se contó con más tiempo para el proceso. En cuanto a la planeación y la distribución, la tabla 2 ilustra la diferencia entre el curso cuando se orientaba a la elaboración de una tesina y ahora, cuando se destina a un artículo.

Tabla 2. Comparación del tiempo destinado a las secciones de los productos finales tesina y artículo científico para conferencia

Secuencia didáctica	Tesina	Artículo científico para conferencia
	Tiempo en semanas	
Escritura académica, aparato crítico y género	1	2
Búsqueda de referencias e introducción	1	2
Antecedentes	1	No aplica
Marco teórico	1	No aplica
Material y métodos	1	No aplica
Resultados y discusión	1	2
Conclusión	1	1
Resumen/abstract y revisión final	1	1

Como se puede ver, el tiempo es reducido, y tanto los alumnos como los docentes trabajan a contrarreloj. Este es, entre otros, uno de los aspectos que hace de estos cursos una experiencia de alta demanda; no obstante, cuando el producto cambió de tesina a artículo científico corto se generaron más oportunidades para realizar actividades de retroalimentación colaborativa en el aula, lo que fortaleció el aprendizaje autónomo.

Con este nuevo esquema, además de cumplir con el objetivo de eficiencia terminal, se logró impulsar la difusión científica, a escala internacional, de los productos generados en el posgrado. A este respecto, la mayoría de los directores de tesis y docentes de la especialidad son investigadores del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, y la producción lograda coadyuva a su permanencia en ese organismo.

Escribir un artículo científico es uno de los logros máximos de un estudiante a nivel de doctorado y, en algunas ocasiones, de la maestría, por lo que alcanzar este grado de producción en una especialidad resulta muy significativo, y más aún si se considera el caso de los realizados en inglés. A la fecha, la mayoría de los ponentes en los congresos internacionales de ingenierías cuentan con maestría o doctorado, por lo que es relevante que los estudiantes se estén abriendo camino en la producción académica.

En resumen, la modalidad del artículo científico permitió a los alumnos construir las bases de la escritura académica con mayor solidez, favoreció los espacios de retroalimentación colaborativa y el aprendizaje autónomo, y los incentivó a comprender la importancia y las posibilidades de proyección, incluso a escala internacional, de su producción académica.

Por otra parte, en nuestro país la demanda educativa en inglés se ha ido incrementando de manera constante. Aunado a lo anterior, los investigadores y centros de investigación que estén en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas están obligados a presentar en esa lengua sus proyectos de investigación ante el CONACYT, instancia que determina la aplicación de recursos económicos para apoyar la producción científica en México.

Otro aspecto del curso al que se le ha sacado ventaja es que los docentes no provienen del área de las ingenierías. Ello se aprovecha para desarrollar en los estudiantes la capacidad de explicar sus proyectos con claridad a todo público y, a la vez, la de desplegar procesos metacognitivos y de conciencia lingüística y comunicativa, pues requieren identificar qué es lo que saben, qué quieren transmitir y cómo lo pueden formular para que sea comprendido por sus lectores y escuchas.

El Instrumento de Apreciación Estudiantil pretende conocer la percepción de los alumnos acerca de su experiencia en cada asignatura, con respecto a sus aprendizajes y el papel de los profesores. Los primeros reportes evidenciaban que era un tanto desconcertante para algunos tener una materia en la que les solicitaban reexaminar el proceso de sus proyectos para poderlo explicar, formular de manera explícita los fundamentos de su propuesta, referir con detalle los pasos y esclarecer los resultados. Esta percepción se fue modificando conforme se pusieron en marcha los diálogos y acuerdos con los docentes de la especialidad, y el curso cobró entre los estudiantes un sentido pleno cuando se orientó hacia la escritura de un artículo científico.

Finalmente, como resultado de esta nueva materia y del seguimiento a los proyectos de los estudiantes de este posgrado, se incrementó la eficiencia terminal. La variación de este indicador era, antes de la implementación, de entre 22 y 83 %, y ahora se ubica entre 77 y 100 %.

Estos resultados contribuyen al sostenimiento de las acreditaciones con las que cuenta la especialidad, pues la eficiencia terminal es relevante para mantenerse dentro del Padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad del CONACYT.

DISCUSIÓN

Si bien el curso es específico de escritura, y de acuerdo con McLeod (1992) y Bazerman et al. (2016) lo coloca en riesgo de no asegurar que los estudiantes consigan escribir adecuadamente en otras materias o en el ámbito profesional, su posición evita que, en palabras de Moyano (2017), los objetos de enseñanza, la lectura y la escritura se piensen en el vacío, pues se trabaja con los insumos generados en el trayecto de la especialidad y se construye sobre géneros textuales específicos.

Este curso es un híbrido que se ubica entre un taller de escritura y un programa de escritura en las disciplinas. Lo que lo distingue es la cercanía con las demás asignaturas para vincular los contenidos y objetivos, la incorporación de la propuesta de la pedagogía de género (Rose & Martin, 2012) y la integración del modelo de enseñanza expuesto por Moyano (2017), junto con algunas estrategias del diálogo reflexivo intencional que describen Kato y Minard (2015) como parte de la asesoría transformacional.

Se pasó de aplicar solo las etapas de construcción y edición de texto del modelo planteado por Moyano (2017) a ir incorporando la fase de deconstrucción de textos, que se enfocó en identificar los géneros del ámbito de las ingenierías con sus características, público y propósito. En este punto se pudo profundizar en el aparato crítico y cómo se organiza de acuerdo con el modelo del Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica.

Aun cuando el diálogo reflexivo intencional fue concebido por Kato y Minard (2015) para situaciones de asesoría y no de docencia, y aunque no resulta del todo fácil incorporarlo al aula, algunas de las estrategias que proponen se integraron para impulsar el desarrollo de la autonomía que también se contempla en la pedagogía de género (Rose & Martin, 2012) y en el modelo didáctico de Moyano (2017).

Estas incluyen el replanteamiento, reformular lo dicho; el uso de preguntas poderosas, cuestionamientos que generan reflexiones profundas o acciones atinadas; el desafío, lanzar un reto; la retroalimentación positiva, destacar los aciertos y logros, y la confrontación, dialogar sobre inconsistencias.

Las estrategias se integraron porque coinciden con lo que propone Carlino (2004) para el desarrollo de la escritura disciplinar, en cuanto a que los docentes funjan más como acompañantes e impulsores del proceso de escritura que como directores o evaluadores, lo que también es congruente con la pedagogía de género (Rose & Martin, 2012).

Sin duda, el salto más significativo ocurrió cuando dejó de trabajarse en la tesina para hacerlo en el artículo científico; esta modificación fue más allá de la elección de uno u otro producto como trabajo de obtención de grado, ha significado un cambio en su concepción, pues dejó de ser un trabajo terminal para convertirse en un producto que busca difundir lo que generan los estudiantes en su trayectoria a través de la especialidad.

A partir de lo anterior y de la experiencia que tuvieron los estudiantes con las diferentes etapas de planeación, textualización, revisión, corrección y reescritura de su artículo científico, y los intercambios que sostuvieron con sus directores de tesis y otros docentes, se está transformando la concepción que se tiene de la escritura académica en la especialidad.

Se estima, cada vez más, como un proceso complejo que requiere tiempo, como una herramienta que contribuye al desarrollo de conocimientos que pueden organizarse de acuerdo con el género que se esté produciendo, como un ejercicio que involucra la disciplina y como una práctica socialmente situada en la que el propósito, el destinatario y el contexto son determinantes. Esto se acerca a lo que Carlino (2008) identifica como concepciones infrecuentes que fundamentan la enseñanza de la escritura en la universidad.

Lo anterior, en conjunto con otros factores, ha contribuido a una renovación de la perspectiva que se tiene de la especialidad, fortaleciendo su identidad como espacio de generación de conocimiento en el área, además de su papel ya reconocido como formadora para la industria electrónica.

Esto también se debe al esfuerzo desde la coordinación de la especialidad para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura como una manera de impulsar el aprovechamiento de los estudiantes, y a los pasos que se han dado para integrar al equipo de docentes en un ambiente de diálogo que ha permitido comprender el papel determinante que cada uno juega en la trayectoria de los alumnos.

De ahí que se haya facilitado la peculiar asociación que se tiene en el curso entre los profesores especialistas en lengua y los disciplinares, que si bien dista de lo que Moyano (2006, 2017; Moyano & Giudice, 2016) describe y que se considera como lo más fructífero, ha coadyuvado a los avances que aquí se reportan.

Finalmente, las dinámicas generadas en la especialidad, junto con las características que ha ido adquiriendo el curso han ayudado a enfrentar lo que expresan Pereira y Di Stefano (2006):

Pensamos que una de las razones por las que no abunda la práctica de una enseñanza grupal e interactiva en el posgrado se debe a que no resulta fácil de resolver el hecho de que: los grupos de tesis son heterogéneos, sus integrantes provienen de diferentes disciplinas y prácticas profesionales, están individualmente especializados en un área y abocados a tareas investigativas específicas de su tema de trabajo. Estas características potencian el carácter individual y solitario del trabajo en posgrado, en especial de la escritura, por lo cual son necesarias políticas académicas para este nivel que contemplen la creación de espacios de discusión sobre problemas compartidos (p. 412).

Llegar a consolidarse como un espacio como el que describen Pereira y Di Stefano (2006) es a lo que aspira el curso, conservando sus mayores fortalezas: la enseñanza de la escritura académica en inglés y en español, y el impulso al desarrollo de textos de divulgación científica.

CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que existen claros beneficios al aplicar, en un curso específico de escritura, algunas de las estrategias que se proponen para los programas de escritura y de las alternativas que se sugieren en la asesoría transformacional. Asimismo, resulta viable construir una plataforma para el desarrollo de la escritura disciplinar académica si se establece una adecuada interacción entre los docentes de las asignaturas de contenido y los especialistas en lengua, incluso si por el momento no es factible la instauración de un programa en el que esto sea parte sustancial de cada materia, pues esa interacción representa un inicio hacia la transversalización de la enseñanza de la escritura.

Por otra parte, los procesos de escritura de los estudiantes resultan más eficientes si cuentan con un acompañamiento cercano y una retroalimentación constante por parte de todos los docentes y no solo del de escritura. Esto también incrementa la calidad de los textos producidos, disminuye tensiones entre los involucrados en los programas educativos y contribuye al aumento en los índices de eficiencia terminal debido al impulso que se genera para el desarrollo de los trabajos de obtención del grado.

El artículo científico es un género idóneo como trabajo de obtención de grado en un programa como esta especialidad, pues mantiene a los estudiantes interesados e impulsa los procesos de generación y divulgación del conocimiento. Aunado a lo anterior, se trata de un producto que puede desarrollarse en los tiempos previstos.

Incluir la alternativa de una versión en inglés de los cursos de escritura académica es sumamente enriquecedor, especialmente en el campo de las ingenierías y en el contexto actual, pues la mayoría del conocimiento que se produce se difunde en esa lengua. Finalmente, la sinergia y la colaboración entre docentes de escritura y docentes disciplinares pueden generar espacios de reflexión y diálogo acerca de la producción y difusión de conocimiento profesional y científico de cualquier área.

REFERENCIAS

- Bazerman, C. et al. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2015). Marcos de referencia: modalidad escolarizada. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc>
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Kato, S. & Mynard, J. (2015). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- McLeod, S. (1992). Writing across the curriculum. An introduction. En S. McLeod & M. Soven, *Writing Across the Curriculum* (pp. 1-8). Newbury Park, Estados Unidos: SAGE.
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del currículum universitario. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47-72.
- Moyano, E. I. & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59.

- Narváez-Cardona, E. (2016). Latin-American Writing Initiatives in Engineering from Spanish-Speaking Countries. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 69 (3), 223-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4783/478355264015>
- Pereira, C. & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres, Inglaterra: Equinox.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Ochoa, E., Brennan, L. & Rizo, L. (2019). Escribir en el posgrado, tarea conjunta de generación de conocimiento: la experiencia de un curso de escritura en una especialidad en Ingeniería. *Punto Cunorte*, 5(9), 71-86.

Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional

An approach to the tensions and discursive antagonisms of the notion of intercultural education in curricular reforms in national basic education

Irving CARRANZA PERALTA*

Jorge B. MARTÍNEZ ZENDEJAS**

RESUMEN

El trabajo es una aproximación analítica al proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en las reformas curriculares de la educación básica en las últimas dos décadas. El ejercicio forma parte de una investigación más amplia que analizó las tensiones y los antagonismos discursivos que han orientado y definido dicha noción y su alcance en la política educativa nacional.

El desarrollo tiene como base teórico-metodológica la perspectiva crítica latinoamericana de la interculturalidad, así como la ruta metódica de

* Licenciado en Pedagogía con especialidad en Diseño Curricular, egresado de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Pedagogía Intercultural y maestro en Desarrollo Educativo con especialidad en Diversidad Sociocultural y Lingüística por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México. Ha colaborado como asesor técnico pedagógico en la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública; colabora en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, México.

** Licenciado en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, maestro y doctor en Educación con especialidad en Desarrollo Curricular por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Ha sido catedrático de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente-investigador de tiempo completo en la línea de diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

análisis de la migración del discurso intercultural y el análisis político del discurso. Desde este entramado, se da cuenta del proceso de mistificación y estancamiento teórico que vive el discurso de la educación intercultural en el sistema educativo nacional.

Palabras clave: política educativa, reforma curricular, construcción discursiva, educación intercultural.

ABSTRACT

The present work is an analytical approach to the ideological process of the intercultural education discourse in the curricular reforms of basic education in the last two decades. The exercise is part of a broader investigation that analyzed the tensions and discursive antagonisms that have guided and defined this notion and its scope in national education policy.

The development has as a theoretical-methodological basis the Latin American critical perspective of interculturality, as well as the methodical route of analysis of the intercultural discourse migration and the political discourse analysis. From this framework, the work accounts for the process of mystification and theoretical stagnation that the intercultural education discourse undergoes in the national education system.

Keywords: *educational policy, curriculum reform, discursive construction, intercultural education.*

INTRODUCCIÓN

La noción y el discurso de la educación intercultural se han convertido en el centro de múltiples discusiones políticas, académicas y pedagógicas: han sido objeto de interminables debates entre estudiosos del campo de la educación en México y Latinoamérica, así como de especialistas y hacedores de políticas educativas y propuestas curriculares para la atención a la diversidad cultural, étnica, social y lingüística.

Las posiciones y caracterizaciones han sido diversas; en ella convergen conceptualizaciones, metodologías, significados, intereses y expectativas individuales o colectivas que dan cuenta de las tensiones y antagonismos que han orientado y definido el discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

En este marco, el trabajo, producto de una investigación más amplia,¹ participa en el debate y busca contribuir en el análisis del tema abordando dimensiones poco exploradas y que, desde nuestra perspectiva, tienen un impacto definitorio en la generación de políticas, reformas curriculares nacionales y didácticas interculturales.

El trabajo ha tenido como planteamiento y propósito central develar y analizar las corrientes ideológicas que definen y orientan la construcción discursiva de la educación intercultural en la política educativa nacional y su proceso de concreción y resignificación en las más recientes reformas curriculares en la educación básica nacional.

El análisis centra su atención en dos reformas curriculares, la reforma integral de la educación básica y la reforma educativa 2017. La primera inició en el 2004 con la reforma a la educación preescolar (Secretaría de Educación Pública [SEP]), continuó con la de secundaria (SEP, 2006) y primaria (SEP, 2009), y concluyó con la publicación del *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

Este último establece la articulación de la educación básica y se normativiza la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante como principal plataforma normativa-pedagógica de la educación intercultural en el sistema educativo nacional. La segunda reforma se expresa en el nuevo modelo de educación obligatoria; se consolida la base curricular para la asignatura de lengua Indígena y se establecen los mecanismos de autonomía curricular.

El estudio de ambas reformas se establece como un elemento fundamental al ser un espacio de intersección de las corrientes ideológicas y

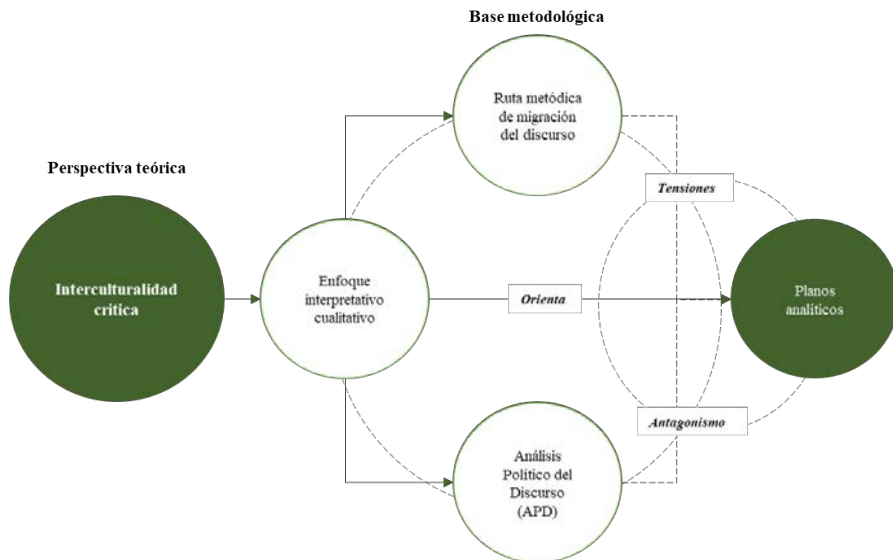
¹ La investigación forma parte del proceso de obtención del grado para la Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y lleva como título *El proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: una aproximación a la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante*.

discursos de la educación intercultural, tanto internacionales como nacionales, así como una plataforma de articulación de la construcción discursiva de los actores de los niveles y espacios del sistema educativo nacional. De alguna manera, también se establece como antesala del proyecto de la nueva escuela mexicana.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Se tiene como base la perspectiva crítica de la interculturalidad, propuesta por Fidel Tubino (2004) y Catherine Walsh (2006), así como el enfoque interpretativo-cualitativo de investigación (Denzin & Lincoln, 2001), en el cual se articula y adapta la ruta metódica de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad, impulsada por Gunther Dietz (2011), y el análisis político del discurso, propuesto por Rosa Nidia Buenfil (1997) (figura 1).

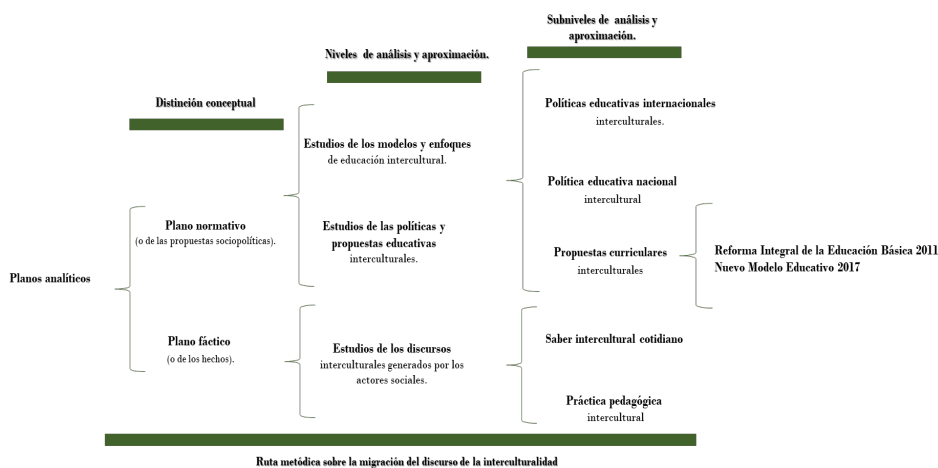
Figura 1. Base teórico-metodológica



Fuente: elaboración propia a partir de Buenfil (1997), Tubino (2004) y Dietz (2011).

Desde dicho entramado se establecen dos planos analíticos —el fáctico (o de los hechos) y normativo (o de las propuestas políticas y curriculares)— que se concretan en tres niveles de análisis y cinco momentos de aproximación metodológica que orientan la estructura y organización de la investigación (figura 2).

Figura 2. Ruta metodológica de investigación



Fuente: elaboración a partir de Buenfil (1997), Tubino (2004) y Dietz (2011).

En los primeros tres momentos se reflexiona sobre los principales planteamientos teóricos y las políticas que han orientado las discusiones en torno a la educación intercultural a nivel internacional y nacional, así como su concreción en proyectos y propuestas curriculares —en esto último nos centramos (figura 2)—. Por otro lado, en los últimos dos momentos se analiza la forma en la que los actores educativos resignifican, desde su experiencia y narrativa, el discurso de la educación intercultural (estos ya se han discutido en otros espacios).

En conjunto, la aproximación permite presentar el contexto y las condiciones políticas, sociales e históricas en las que se establece y significa el discurso de la educación intercultural, así como dilucidar las corrientes ideológicas que convergen en su construcción y dan lugar a la emergencia de un discurso hegemónico en las dos reformas curriculares.

LA CONSTRUCCIÓN Y EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

En torno al discurso de la educación intercultural se han producido un sinnúmero de publicaciones, lineamientos, propuestas pedagógicas e investigaciones de distintas organizaciones y centros de educación superior que lo han vuelto interminable y difícil de comprender (Díaz-Aguado 2002; Medina, 2009).

En el intento de aclarar las perspectivas que lo envuelven, han surgido posiciones que van desde las que refieren la idea de una educación intercultural exclusiva para los pueblos indígenas hasta aquellas relacionadas con la tesis de una educación intercultural “para todos”. Esta diversidad de concepciones ha estado presente en el desarrollo de la política educativa y las reformas curriculares que han marcado el sistema mexicano en recientes años, aunque no ha sido exclusiva de la educación nacional (Málaga-Villegas, 2018; Velasco, 2010).

En las últimas dos décadas el discurso de la educación intercultural ha permeado las principales discusiones en el contexto europeo, anglosajón y latinoamericano, al mismo tiempo que se ha convertido en el estandarte de distintos organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Abdallah, 2001; Dietz, 2011; Jablonska, 2010; Muñoz, 2002).

Dicho auge se ha visto acompañado de posturas que transitan de la reivindicación de los pueblos originarios y migrantes a la apertura del mercado y el impulso de un modelo de educación intercultural global que, desde la perspectiva de distintos autores, ha terminado por restringir y condicionar el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica y lingüística (Bauman, 2011; De Sousa Santos, 2007; Díaz, 2010; Tubino, 2004; Walsh, 2006).

Esta transición se ha reflejado en la promoción de políticas y propuestas curriculares interculturales que, de acuerdo con Walsh (2010) y Tubino (Construyendo nuestra interculturalidad, 2014), encubren y naturalizan la desigualdad social y la exclusión cultural y étnica que ha

marcado a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en gran parte de América Latina, así como a la migrante en países como Francia, España, Reino Unido y Estados Unidos (Abdallah, 2001; Dietz, 2011).

En este marco, el sistema mexicano ha establecido reformas constitucionales y creado instituciones, políticas y propuestas curriculares que han terminado por posicionarle como punta de lanza a nivel regional; sin embargo, pocas veces se ha analizado su impacto y proceso de normalización.

DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DISRUPTIVA A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL “PARA TODOS” EN LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

El discurso de educación intercultural en la política educativa nacional ha transitado del reconocimiento de las demandas de los movimientos indígenas y afrodescendientes de los primeros tres tercios del siglo XX hasta el surgimiento del movimiento zapatista y su incorporación e institucionalización en las políticas de modernización de la educación de finales de siglo.

Con la irrupción del movimiento zapatista, el discurso pasó de formar parte de una política gubernamental sexenal a integrarse en el marco constitucional nacional como respuesta a las demandas indígenas y afrodescendientes. Dicha transición adquirió fuerza y terminó por consolidarse con la alternancia política de principios del siglo XXI en la que el Partido Revolucionario Institucional, que había permanecido durante 70 años en la presidencia, fue desplazado por el Partido de Acción Nacional.

La alternancia política se convirtió en una nueva posibilidad de saldar las demandas étnicas, culturales, políticas y económicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes al retomar las pugnas de la última década como plataforma electoral y parte de las primeras acciones de gobierno.² Estas se tradujeron en el posicionamiento de la noción de

² Durante las campañas a la presidencia, el candidato Vicente Fox del Partido de Acción Nacional propuso disolver el movimiento zapatista en breve tiempo, saldando la deuda histórica del Estado mexicano con este y con los pueblos indígenas en general.

educación intercultural en distintas enmiendas constitucionales y en las líneas de acción prioritarias del Plan nacional de desarrollo 2001-2006 (Presidencia de la República, 2001) y el *Programa nacional de educación 2001-2006* (SEP, 2001).

Desde esta base normativa, el discurso se presentó como un elemento central en la transformación de las estructuras institucionales del país y, de forma particular, del sistema educativo, teniendo como prioridades el rompimiento de los mecanismos de desigualdad social y económica, así como la exclusión cultural que había marcado a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Lo anterior fue la antesala del proceso gradual de institucionalización del discurso en la política educativa en los siguientes años y del fortalecimiento y la creación de nuevas instituciones en materia de educación intercultural, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001). Esta, en consonancia con la Dirección General de Educación Indígena (1978), tendría la tarea de impulsar una política de educación intercultural “para todos” en todos los niveles y modalidades, y una educación intercultural bilingüe para el subsistema de educación indígena, esta última a cargo de la segunda dependencia.

Este impulso *renovado* se estableció como uno de los núcleos o pilares discursivos del ciclo de reformas curriculares en la educación básica durante la primera década del siglo XXI, como parte de un ejercicio de articulación de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria que se vería cristalizado en el *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

En ambos documentos, el discurso fue uno de los principales elementos del perfil de egreso de la educación básica y uno de los 11 principios pedagógicos que orientaría al primero y que tendría que verse expresado en los campos de formación y los espacios curriculares de forma transversal; sin embargo, en el proceso pareció perder su carácter disruptivo.

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL “PARA TODOS” EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Con la alternancia política en la presidencia nacional y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe como institución rectora del desarrollo de la política educativa intercultural, se consideró necesario promover una educación intercultural “para todos” que permitiera romper los principios de las políticas monoculturales de décadas anteriores y las tesis fundamentalistas que atribuían la noción de diversidad como un rasgo distintivo de los pueblos indígenas.

El planteamiento se expresó en el Plan nacional de desarrollo 2001-2006 (Presidencia de la República, 2001) y en el *Programa nacional de educación 2001-2006* (SEP, 2001) en los cuales se establecieron como directrices un modelo de educación intercultural y un enfoque intercultural bilingüe para el subsistema de educación indígena; sin embargo, estas no tuvieron impacto en las reformas impulsadas durante el mismo periodo a los artículos 2 y 4 constitucionales, manteniendo, con ello, el tema de la educación intercultural como exclusivo de la educación indígena.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de [...] garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural [...]. Establecer un sistema de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos [...]. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2019, artículo 2, apartado B, II).

Esta tendencia se concretó en los artículos 11 y 13 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el 2003, dos años después de la creación de la Coordinación General de

Educación Intercultural Bilingüe, y se mantuvo en el artículo 7 de la Ley General de Educación (2013), con énfasis en el reconocimiento de la diversidad lingüística.

En este marco, más allá de las discusiones iniciales de transformación en torno a la noción de educación intercultural, la figura indígena y la diversidad lingüística —depositada en la lengua indígena— se convirtieron, con distintos matices y énfasis discursivos, en el auténtico núcleo del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional y en la reforma integral de la educación básica.

En el caso de la reforma de la educación preescolar, las discusiones se centraron en el *Programa de educación preescolar* (SEP, 2004) que, entre otros aspectos, se presentó como una propuesta curricular articulada con el artículo 2 constitucional (2019) y el artículo 7 de la Ley General de Educación (2013), estableciéndose como una propuesta flexible y atenta a la diversidad cultural, depositada en los pueblos indígenas, así como a las necesidades específicas de cada región. Desde esta base, el programa 2004 presentó 10 principios pedagógicos, organizados en tres ejes de articulación (tabla 1).

Tabla 1. Ejes de articulación y principios pedagógicos del Programa de educación preescolar (SEP, 2004)

Ejes de articulación	Principios pedagógicos
Procesos de aprendizaje	Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. La función de la educadora es fomentar y mantener el deseo de conocer y aprender. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje.

Diversidad y equidad	<p>La escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de diferencias socioeconómicas y culturales.</p> <p>La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.</p> <p>La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.</p>
Intervención educativa	<p>El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.</p> <p>Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.</p> <p>La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Programa de educación preescolar (SEP, 2004).

En el quinto principio pedagógico se profundizó la noción de educación intercultural, al señalar la necesidad de romper las prácticas pedagógicas fundadas en la imagen homogénea de la educación e impulsar una “atención especial” para la diferencia cultural. Para ello, según el programa, la escuela debía desarrollar en cada niña y niño la capacidad de entender y ser empático con “lo diferente” —o indígena.

Dicho planteamiento se extendió y profundizó dos años después en la reforma de la educación secundaria; no obstante, a diferencia del programa de preescolar, el programa de secundaria (SEP, 2006) partió de señalar la obligación del Estado de ofrecer una educación intercultural:

Los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la Ley General de Educación y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* concretan el *compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos* (p. 7, énfasis propio).

Desde esta plataforma, la noción de interculturalidad es uno de los rasgos principales del perfil de egreso de la educación secundaria, que sería retomado cinco años después en el *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) y el Acuerdo 592 (SEP, 2011a).

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para

conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (SEP, 2006, p. 10, énfasis propio).

Ya establecido en el perfil de egreso, el discurso permeó la estructura y organización del programa de secundaria (SEP, 2006) en diferentes niveles, entre ellos, el establecimiento de las siete características principales que habrían de orientar el diseño de los programas de estudio de cada asignatura, así como su concreción didáctica, entre las que destaca la interculturalidad.

Dicha concreción tendría articulación y daría continuidad al segundo eje y al quinto principio pedagógico del *Programa de educación preescolar* (SEP, 2004), enfatizando la heterogeneidad cultural y lingüística de la escuela como atributo exclusivo de los pueblos indígenas, e integraría en la discusión el tema de la migración (indígena) como otro de los aspectos centrales en la construcción del discurso de la educación intercultural.

La permanencia de este planteamiento se vio reflejada en la reforma a la educación primaria en el año 2009, considerada como el eslabón faltante para cerrar el ciclo. Esta se expresó en el *Plan de estudios para la educación primaria* (SEP, 2009) como una propuesta curricular articulada que tenía como objetivo elevar la calidad de la educación (Presidencia de la República, 2007) y la estrategia de reforma integral para la educación básica bajo el modelo de competencias (SEP, 2007).

La propuesta se articuló con los programas de preescolar y secundaria a partir del perfil de egreso, los principios pedagógicos y las características de diseño curricular. Al igual que en las reformas anteriores, esta se vio marcada por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como un desafío para el logro de la calidad educativa. Por otro lado, señaló la falta de oportunidades de acceso de los pueblos indígenas, migrantes y jornaleros a la educación escolarizada, como parte de las discusiones derivadas del programa precedente.

Frente a ello, este plan de estudios destacó la urgencia de impulsar los procesos de formación docente y el desarrollo de materiales educativos acordes a las necesidades culturales y lingüísticas de la población indígena y migrante, evitando las prácticas de asimilación y castellanización como única forma de enseñanza, ya no solo en el subsistema de educación indígena, sino también en las escuelas de educación general.

Lo anterior implicaba reconocer la necesidad de generar una educación que promoviera la *diferencia* y partiera de las necesidades de los estudiantes indígenas para alcanzar la misma calidad de resultados que el resto de estudiantes no indígenas. Esta atención habría de desarrollarse en consonancia con cinco competencias que contribuirían al logro del perfil egreso: aprendizaje permanente, manejo de la información y de situaciones, convivencia y vida en sociedad.

Las dos últimas competencias abonaron al tema analizado al referir la necesidad de reconocer la diferencia cultural y lingüística. Ambas, según el *Plan de estudios para la educación primaria* (SEP, 2009), se establecerían como características transversales en el diseño de las asignaturas y en su concreción didáctica, al igual que en el programa de secundaria (SEP, 2006); sin embargo, el de primaria sintetizó las características en tres ejes: la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y la incorporación de temas transversales. El primero orientaría el discurso de la educación intercultural:

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos (SEP, 2009, p. 44).

Esta noción tendría que permear los campos de formación que darían soporte al plan de primaria, particularmente el tercero, en las asignaturas de Exploración de la naturaleza y la sociedad, y Estudio de la entidad

donde vivo e historia: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Dicha estructura y entramado discursivo determinó, dos años después, a la propuesta del *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b), que culminó la articulación de la educación básica, recuperando la organización curricular definida en cada nivel educativo, e incorporó dos nuevas propuestas curriculares en la que terminó por confluír el discurso de la educación intercultural.

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El *Plan de estudios 2011: educación básica* (SEP, 2011b) se convirtió en la plataforma curricular rectora en la que se vincularon las propuestas de los programas de preescolar, secundaria y primaria en torno al discurso de la educación intercultural. Desde esta articulación, la propuesta partió de reconocer el agotamiento del modelo educativo nacional y de enfatizar la urgencia de profundizar su transformación, iniciada, según el propio documento, con la alternancia política en el gobierno nacional.

De acuerdo con el texto, la transformación del modelo educativo habría de partir de reconocer y promover el valor de la diversidad cultural en la construcción y consolidación del proyecto nacional. A partir de esto se señaló la necesidad de dar protagonismo a los grupos históricamente desplazados para generar propuestas que, respondiendo a sus necesidades, favorecieran el desarrollo de competencias acordes a las demandas nacionales e internacionales.

Para consolidar el proceso se reafirmó la idea de establecer un perfil de egreso único retomando algunos de los aspectos ya propuestos, así como las competencias referidas y articuladas dentro del mismo documento. Desde el perfil se apuntaló la estructura de los principios pedagógicos que habrían de orientar las discusiones y el discurso en la reforma integral de la educación básica, algunos de ellos asociados con los de primaria (SEP, 2004).

Los principios pedagógicos fueron centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre el estudiante, el docente y la familia, reorientar el liderazgo, y la tutoría y la asesoría académica (SEP, 2011b).

Fue el octavo principio pedagógico que concentró el tema; desde este se definió la educación como la estrategia idónea y de mayor alcance para reducir las desigualdades sociales y económicas e instrumentar las “relaciones interculturales” entre los diferentes grupos culturales, aunque el énfasis se mantuvo en los pueblos indígenas.

La tarea estaría en reconocer la diversidad cultural y lingüística como una característica fundamental y apreciar la diferencia cultural como una plataforma de aprendizaje, así como generar estrategias diferenciadas para favorecer el rendimiento escolar de la diversidad y su integración. El planteamiento estaría enmarcado por estándares curriculares y aprendizajes esperados, según el perfil de egreso, de manera particular en el campo de lenguaje y comunicación.

Desde este campo de formación, las discusiones se limitaron en dos aspectos recurrentes: la lengua y la figura indígena, enfatizando con ello la idea de una diversidad cultural y lingüística exclusiva de los pueblos indígenas. Esta habría de ser reconocida, recuperada y atendida desde un espacio curricular particular (asignatura): Lengua Indígena. Este campo de formación incluye, además, las asignaturas de Español e Inglés. La incorporación de este espacio curricular se presentó como un elemento innovador al no haber antecedente en el país. Los propósitos y la organización de dicha asignatura estarían orientados por la propuesta de *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (SEP, s.f.), creada y promovida por la Dirección General de Educación Indígena.

Ello fungió como canal de mediación entre los pueblos indígenas y la propuesta curricular para definir los aspectos lingüísticos a abordar y consolidar su articulación con la estructura y organización. De este modo, la

propuesta y la asignatura se presentaron como el límite del discurso de la educación intercultural dentro de la reforma integral de la educación básica.

Lo anterior se confirmó con la publicación del Acuerdo 592 (SEP, 2011a), en el cual se ratificó la necesidad de impulsar enfoques, asignaturas y contenidos que promovieran la educación intercultural a partir del reconocimiento de la lengua indígena. Este planteamiento fue parte del artículo 5 de los 10 que integraron el acuerdo. En tal artículo se marcó la asignatura y la propuesta de parámetros como espacio vinculante del discurso de la educación intercultural, además de incorporar la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante, también a cargo de la Dirección General de Educación Indígena.

La implementación de ambas propuestas significó un parteaguas en la educación indígena al permitir generar mecanismos normativos, pedagógicos y didácticos de desarrollo curricular local que se tradujeron en programas de estudio y libros de texto gratuitos para la enseñanza de la lengua indígena.

Asimismo, establecieron, paradójicamente, el límite de las discusiones y el discurso, más allá de su renovado impulso y proceso de institucionalización. Lo anterior se vería reflejado en el modelo de educación que habría de impulsar el Partido Revolucionario Institucional al regresar a la presidencia en el 2012 (SEP, 2017).

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL *MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA* (SEP, 2017)

Con el retorno del Partido Revolucionario Institucional, el tema y el discurso de la educación intercultural se estableció en el centro de las primeras discusiones académicas, políticas y pedagógicas al destacarse las tensiones y ambigüedades de la política educativa y las propuestas curriculares nacionales.

En atención a este planteamiento, el Gobierno convocó a investigadores, especialistas, docentes y organizaciones no gubernamentales a debatir y delinear los cambios políticos, normativos y curriculares que habrían de dar origen a una nueva reforma educativa, que, con múltiples cuestiona-

mientos y críticas de distintos sectores académicos y sociales, terminaría por publicarse e iniciar su proceso de implementación en el año 2017 con el nombre de *Modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2017).

Desde este, se reorganizó el sistema educativo nacional, teniendo como base cinco grandes ejes (el nuevo planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo), entre los cuales destacó el penúltimo. Según el modelo educativo (SEP, 2017), desde dicho eje se habrían de generar las condiciones políticas, curriculares y pedagógicas que garantizarían la atención de la diferencia cultural y lingüística, así como las acciones compensatorias necesarias para eliminar su situación de vulnerabilidad. Esta última noción es un nuevo elemento de discusión.

Desde el principio de inclusión y equidad se propuso eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su lengua y origen cultural. Ambos principios convergieron en dos de las once áreas que integraron el perfil de egreso (lengua y comunicación, y convivencia y ciudadanía) y orientaron el diseño del plan y programas de estudio 2017 (SEP, 2017) a partir de un enfoque humanista.

Este enfoque apuntalaría la construcción de aprendizajes claves para el desarrollo integral y el desarrollo de relaciones interculturales (SEP, 2017). Sin embargo, estos se concentraron, al igual que en las reformas curriculares anteriores, en el campo de lenguaje y comunicación, aunque a este se añadió como nuevo elemento la noción de *autonomía curricular*.

Los campos de formación se redujeron a lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; las áreas de desarrollo personal y social fueron artes, educación socioemocional y educación física, y el ámbito de autonomía curricular fue la atención a la diversidad y a las necesidades e intereses individuales. Desde el primer campo se enfatizó la diversidad cultural y la composición plurilingüe de la sociedad mexicana, destacando, además del español, las 68 agrupaciones lingüísticas que comprenden las 364 variantes que forman parte de las lenguas indígenas del país, así como las lenguas de los grupos

migrantes que han arribado a territorio nacional, como el alemán, el italiano, el francés, el chino, el catalán y el coreano. Para la atención de tal diversidad se establecieron cuatro asignaturas, entre ellas Lengua Materna, Lengua Indígena y Segunda Lengua.

En este marco, se estableció una base curricular genérica para el desarrollo de programas de estudio en lenguas indígenas que tuvo como fundamento normativo-pedagógico la educación intercultural bilingüe desde la que se habría de promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a través de procesos permanentes de reflexión transcultural e intracultural.

Las directrices políticas y curriculares sentarían las bases para el diseño de un modelo de atención que reconocería la diversidad como un elemento fundamental para el desarrollo propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas especializadas acordes al contexto y las necesidades particulares de cada estudiante, haciendo efectivas, con ello, las reformas constitucionales de principios de siglo en material de educación intercultural (SEP, 2017).

El planteamiento parece tener permanencia con el ascenso del partido político Movimiento de Regeneración Nacional en el Gobierno nacional y las reformas constitucionales, en las que la noción y el discurso de la educación intercultural ha ocupado un lugar central. Sin embargo, el tema parece seguirse restringiendo al espacio de lo indígena y, en particular, a la lengua indígena, lo que, como ha sucedido en las últimas décadas, parece no implicar la transformación de las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales que se pretendía con el origen disruptivo de la noción de educación intercultural.

REFLEXIONES FINALES

La construcción histórica del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional ha formado parte de un entramado complejo de tensiones y antagonismos sociales, políticos, económicos e ideológicos que le ha orientado y definido en su proceso de institucionalización y normalización.

Dicho proceso se ha visto fortalecido por las movilizaciones étnicas al interior del país, así como por el impulso de distintos organismos internacionales que, en las últimas dos décadas, se han encargado de promover y legitimar la regionalización de un discurso global de la educación intercultural.

La consolidación de este discurso se ha expresado en la configuración de una red de múltiples discursos en torno a la noción de educación intercultural que aprovecha los contrastes metodológicos y discursivos para aislar y, eventualmente, eliminar las perspectivas o los posicionamientos disruptivos.

Lo anterior ha estado presente en la amplia aceptación e incorporación del discurso de la educación intercultural en las reformas constitucionales de principios de siglo y su concreción en la reforma integral de la educación básica de 2011, considerada en este trabajo como la máxima expresión de las políticas (neoliberales) de modernización educativa y la antesala del nuevo modelo educativo (SEP, 2017), impulsado por el retorno del Partido Revolucionario Institucional al Gobierno.

Desde la reforma a la educación preescolar en el 2004, el discurso de la educación intercultural se estableció como uno de los principios pedagógicos; dos años después, en la reforma de secundaria, se añadió como directriz para el diseño del plan y programas de estudio; para el 2009, en la reforma de primaria, se estableció como una competencia transversal; finalmente, en el 2011 se incorporó como parte sustancial en el perfil de egreso de la educación básica nacional, manteniéndose así en el modelo educativo (SEP, 2017).

Este proceso de institucionalización del discurso estuvo acompañado de una serie de mecanismos de normalización de mayor envergadura que terminaron por aislar y erosionar las discusiones y los rasgos disruptivos que originaron la idea de la interculturalidad en las pugnas de reivindicación de las comunidades y pueblos indígenas en México y América Latina.

La idea original de una interculturalidad disruptiva para la transformación política, económica, social y cultural fue impregnada por discursos como el de igualdad, equidad y justicia que desgastaron su potencial transformativo y le encasillaron en propuestas didácticas y pedagógicas

que invisibilizaron las relaciones de desigualdad y exclusión, limitando con ello la noción y las discusiones de la educación intercultural al reconocimiento y la atención de la diversidad lingüística.

En este marco, la noción y el discurso de la educación intercultural parece no responder a las necesidades y exigencias de transformación que demandan los pueblos y las comunidades indígenas del país, lo que nos convoca a replantear la tesis de la educación intercultural para buscar alternativas y nuevas líneas de discusión.

REFERENCIAS

- Abdallah, P. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona, España: Idea-Books.
- Bauman, Z. (2011). *Vida de consumo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Construyendo Nuestra Interculturalidad. (31 de octubre de 2014). Mesa 1. Fidel Tubino. Hay varios discursos de interculturalidad. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rXXmpnpThjA>
- De Sousa Santos, B. (2007). *Epistemologías del sur*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Díaz, P. (2010). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del Gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco & A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ley de 2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Ley de 2013. Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Málaga-Villegas, S. (2018). Hacia una complejidad del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1). doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35255>
- Medina, M. (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, C. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Presidencia de la República. (2001). Plan nacional de desarrollo 2001-2006. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- (2007). Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- (2011b). *Plan de estudios 2011 para la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

<https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>

- (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- (s.f.). Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena. Educación básica: primaria indígena. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego & C. G. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, (pp. 151-166). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf>
- Velasco, C. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En Velasco & A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. En *Política e interculturalidad en la educación* (pp. 40-50). Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario de Interculturalidad y Educación Intercultural. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Carranza, I. & Martínez, J. (2019). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cu-norte*, 5(9), 87-109.

Argumentar en la universidad: un proceso más allá del producto textual

To argue at the university. A process beyond the textual product

Julietta Arisbe LÓPEZ VÁZQUEZ*
Luis Miguel GARCÍA VELÁZQUEZ**

RESUMEN

El objetivo es determinar cuáles son las habilidades textuales y argumentativas que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar el éxito académico y profesional, y buscar una metodología que permita su desarrollo. Así, la pregunta es ¿cómo pueden contribuir las instituciones de educación superior a desarrollar tales habilidades? Ello se responde a través de un proyecto académico sostenido a lo largo de tres años, que permite medir los progresos en estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los resultados muestran que fortalecer el proceso argumentativo lleva, en la mayoría de los casos, a un producto en el que mejoran las condiciones de textualidad: coherencia, cohesión, informatividad, intertextualidad. Es pertinente el desarrollo de investigaciones adicionales en distintos niveles educativos que posibilitaran obtener resultados semejantes y, al mismo tiempo, identificar otros factores que contribuyan a la producción textual.

* Profesora en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación están centradas en aspectos pragmáticos y discursivos, y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. jlopez@enesmorelia.unam.mx

** Profesor en la Licenciatura de Tecnologías para la Información en Ciencias (Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia). Sus líneas de investigación incluyen la ciencia de datos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. luis_m_garcia@enesmorelia.unam.mx

ABSTRACT

The aim of this paper is to determine which are the basic textual and argumentative abilities that students must develop to reach academic and professional success, and to seek a new methodology that allow their development. The question is: How can the institutions of higher education contribute to develop those abilities? The question is answered through an academic project carried on during three years, measuring the advance displayed by students from the several undergraduate programs offered at unidad Morelia of the National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México).

The results show that to reinforce the argumentative process allows in most of the cases to significantly improve textual requirements as cohesion, coherence, normativity and intertextuality. Additional studies are required to strengthen these findings, especially at other study levels, as well as to enhance our understanding of further factors that contribute to the textual production.

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance de la tecnología ha modificado en poco tiempo las habilidades argumentativas de los estudiantes de educación superior. Mientras se accede a grandes volúmenes de información y se posibilita la participación política y social, no hay un entrenamiento para desarrollar estas habilidades que la situación de conectividad demanda.

Aunado a esto, es una realidad que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior acceden a este nivel sin dominar las habilidades necesarias para el éxito en un ámbito típicamente textual como es la propia universidad. Además, el entorno laboral en el que se desarrollarán se presenta incierto; es factible pensar que el éxito profesional estará destinado a quienes dominen los procesos argumentativos que, hasta el momento, no han sido replicados por las máquinas.

Así, no deja de ser pertinente preguntarse qué rol juegan las escuelas en la formación de los futuros profesionistas. Este cuestionamiento no

está lejano del que se hace sobre la formación puramente disciplinar, donde se minimiza la aplicación de los campos puramente teóricos

Desde nuestra perspectiva, las instituciones deben transitar (no necesariamente de una forma lenta) a una enseñanza que privilegie el desarrollo de habilidades al mismo nivel que los conocimientos metodológicos y disciplinares. Solo así generaremos universitarios que puedan enfrentarse a escenarios complejos y resolver problemas actuales, de manera tal que puedan insertarse positivamente en un ámbito laboral cada vez más complejo.

Hemos considerado la constante preocupación para mejorar la calidad de las producciones textuales. Esta situación afecta el desempeño a lo largo de la formación y llega a ser determinante en la educación superior. Así, hemos considerado que es una necesidad urgente generar las habilidades que les permitan seleccionar y discriminar información, asumir posturas específicas, entablar discusiones y sostener puntos de vista, y transformar estas habilidades en un producto específico: un texto argumentativo.

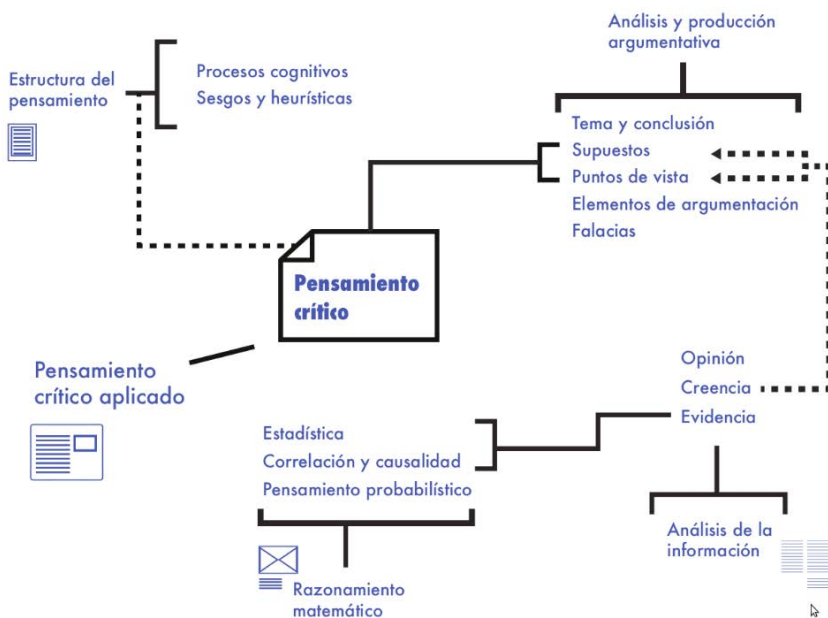
En la Escuela Nacional de Estudios Superiores se generó un programa destinado a fortalecer y desarrollar el proceso argumentativo, entendido este como el modo discursivo tradicional en la producción de conocimiento. El proceso, entonces, no se limita a la producción textual, sino que considera que el texto es el producto, de manera que, en una relación directa, el fortalecimiento de las diferentes partes del proceso debería contribuir a la mejora notable de los textos argumentativos.

METODOLOGÍA

El programa se desarrolló para un curso semestral de 32 horas, en 16 sesiones semanales, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje dentro del espacio universitario y consolidar las habilidades relevantes más allá del espacio académico. Se consideraron como aspectos fundamentales del proceso argumentativo la apertura a nuevas ideas, la discusión sobre los distintos puntos de vista, la generación de alternativas, la capacidad de enfoque, el análisis de la información, sesgos cognitivos, heurísticas y riesgos, la toma de decisiones informadas y la organización textual.

El curso debería contribuir a mejorar los niveles de aprovechamiento y de la eficiencia terminal: los estudiantes mejorarían sus habilidades argumentativas, tanto el proceso como el producto. Por tal motivo, el programa se presentó al consejo técnico de la institución como una materia transversal, que se ofrecería en todas las licenciaturas, con el nombre de Pensamiento Crítico.

Gráfico 1. Distribución de la materia transversal Pensamiento Crítico



El curso inicia con la revisión de conceptos como sesgos cognitivos, heurísticas y otros fenómenos asociados con las limitaciones de la racionalidad. Si bien se consideró que el proceso argumentativo no es lineal, sino circular, el curso inicia con estos fenómenos con la intención de que los estudiantes sean capaces de reconocerlos e identificarlos para que, finalmente, estén en posibilidades de implementar estrategias para combatirlos.

Una vez revisados los procesos cognitivos, el curso continúa con los elementos lógico-argumentativos: premisas, conclusiones, supuestos, puntos de vista y elementos fundamentales de textualización de los argumentos. También, se consideran los elementos distintivos del argumento emitido en la oralidad y en la escritura, así como diferentes formas de estructurar el discurso en función de la situación de enunciación.

El siguiente conjunto informativo está destinado a que el estudiante pueda establecer una distinción entre las nociones de creencia, evidencia y opinión; se busca, además, que el estudiante pueda reflexionar sobre el alcance y la pertinencia de cada uno de estos elementos, que aparecen constantemente, con el análisis de diferentes grados de evidencia. Además, se incluyen elementos de razonamiento matemático: estadística, correlación y pensamiento probabilístico. El curso finaliza con distintas vertientes de pensamiento crítico aplicado; los temas se actualizan cada semestre: *machine bias*, *behavioral economics*, análisis crítico del texto argumentativo, memoria histórica y análisis de una sentencia (texto jurídico público).

El curso está disponible desde el semestre 2017-2 (febrero-mayo 2017). Ha tenido seis emisiones, que mantienen el mismo diseño, aunque ha habido ajustes. Al ser presentada como una materia transversal, suele reunir estudiantes que cursan su segundo o tercer semestre. En los semestres nones se ofrece para 35 estudiantes y en los pares, a 45. Entre el semestre 2017-2 y el 2019-2 la matrícula fue de 205 estudiantes. Participan seis profesores de tiempo completo, adscritos a distintas licenciaturas, cuatro de ellos como titulares del proyecto. Además, en cada emisión hay ponentes invitados.

Una parte fundamental de este curso es que se ha privilegiado la revisión de textos reales o adecuados a la realidad en los que se evidencian varios elementos argumentativos revisados teóricamente. La intención es proporcionar herramientas para identificar, interpretar y, en su caso, contrarrestar los elementos del proceso argumentativo.

Por ejemplo, a los estudiantes se les pide que hagan una evaluación objetiva, de un evento (hecho) argumentativo. El texto que se presenta a los estudiantes, después de la revisión teórico-práctica de sesgos, heurísticas, elementos argumentativos y falacias, es el siguiente (cuadro 1):

Cuadro 1. Ejercicio

Situación: <i>X</i> y <i>Y</i> son pareja. <i>Y</i> se involucra sentimentalmente con <i>Z</i> .	
Posibilidad B: <i>X</i> , sin sudar ni abochornarse, busca un reemplazo para <i>Y</i> . Ahora <i>X</i> y <i>W</i> son pareja	Posibilidad A: Ante semejante traición, <i>X</i> busca vengarse de <i>Z</i> (verbo opcional: mata, envenena, golpea, embruja).

El ejercicio consiste en que, en un primer momento, los estudiantes puedan identificar la situación, los elementos lógico-argumentativos y las falacias; después deberían proponer una respuesta a la pregunta ¿alguna de las posibilidades es lógica?

Si bien lo previsible era que los sesgos introdujeran errores en la comprensión, se proyectaba que los estudiantes pudieran revisar las estructuras y las fracturas en las relaciones lógicas del razonamiento que origina el texto. Es pertinente señalar que la posibilidad A está originada en tres textos extraídos de la prensa michoacana.

RESULTADOS

El curso se evaluó durante estos cinco semestres con un producto textual de la siguiente forma: los estudiantes, en la novena semana, entregaban, de manera obligatoria —era condicionante para presentar la evaluación final—, un texto en el que hacían un análisis de los argumentos de un texto de su elección. La elección podía ser entre un texto publicitario o propagandístico, un texto académico o de divulgación y un texto periodístico. El 94.5 % eligió un texto del primer grupo y un 5.5 %, uno periodístico; los textos académicos o de divulgación no fueron elegidos a lo largo del periodo analizado.

El texto, las dos versiones, se evaluó en función de una rúbrica que se entregó a los estudiantes en la primera sesión. Antes de la semana 16, en la que entregaban la versión final de su trabajo, recibían la rúbrica personalizada sobre la versión inicial de su texto. Así, tenían una orientación sobre la productividad de su documento, de manera que tuvieran que re-

visarlo concienzudamente para detectar los errores específicos porque no aparecían señalados.

Se evaluó un total de 173 alumnos. Los 32 alumnos faltantes en relación con la matrícula inicial dieron de baja la materia o solamente no siguieron asistiendo; en algunos casos asistieron, pero no presentaron las evaluaciones. La rúbrica se diseñó atendiendo criterios específicos del texto y del proceso argumentativo: claridad textual, crítica, ortografía y puntuación, y referencias (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Criterio	Competente sobresaliente (10-)	Competente avanzado (9)	Competente intermedio (8)	Competente básico (7-6)	No acreditado (no competente)
Claridad textual	El estudiante escribe de manera clara, coherente y comprensible, utilizando palabras correctas y precisas. Las ideas están estructuradas en párrafos claramente definidos y acordes con las ideas más importantes del texto.	El estudiante escribe de manera coherente y comprensible. La estructura de los párrafos está acorde con las ideas del texto.	El estudiante escribe de manera comprensible, aunque tiene algunos errores tales como ambigüedad o reiteraciones innecesarias. Falta concisión.	La estructura de los párrafos es sencilla, pero correcta, acorde con las ideas del texto. Puede presentar un problema mínimo de concisión.	El estudiante escribe de manera poco coherente, difusa o con falta de lógica. Su escritura presenta varios errores que hacen difícil la comprensión. La estructura está poco definida. Presenta errores léxicos. Los párrafos están desvinculados.



Crítica	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales (premisas, conclusiones, supuestos), los analiza y los apoya o cuestiona mediante argumentos. Identifica la intención del proponente y es capaz de revisar los aciertos y desaciertos en el texto.	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales, los analiza y los apoya o cuestiona mediante argumentos.	El alumno identifica aspectos argumentativos fundamentales, los analiza y los apoya o cuestiona mediante comentarios u opiniones.	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales. No llega a analizarlos.	El alumno no identifica los aspectos argumentativos fundamentales. Muestra confusión.
Ortografía y puntuación	El alumno produce un texto sin faltas de ortografía; con una puntuación adecuada.	El alumno presenta menos de cinco faltas de ortografía y cinco errores de puntuación.	El alumno presenta menos de siete faltas de ortografía y siete errores de puntuación.	El alumno presenta menos de diez faltas de ortografía y diez errores de puntuación.	El alumno presenta más de diez faltas de ortografía y más de diez errores de puntuación.
Citas y referencias (si las usa)	La fuente está citada correctamente según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada, pero falta un dato según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada incorrectamente: incluye datos no necesarios y omite datos relevantes según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada incorrectamente: omite datos relevantes según el sistema de referencia solicitado.	La fuente no está citada o está citada de manera que es imposible acceder a ella.

La instrucción que los estudiantes recibían era la siguiente: “El alumno entregará un texto argumentativo en el que exponga el análisis de un texto publicitario. Es requisito indispensable que en su argumentación se expongan categorías teóricas analizadas en clase. La primera versión no tendrá calificación numérica, pero es indispensable para poder presentar la versión final”.

De los cuatro criterios que se evalúan, solamente *ortografía y puntuación y citas y referencias* son criterios evidentemente objetivos al ser criterios formales del texto. Los otros dos criterios, *claridad textual y crítica*, no se consideran criterios subjetivos, pero sí complejos en tanto que abarcan distintos aspectos, que se presentan entrelazados. Se decidió mantenerlos como criterios complejos, en lugar de fragmentarlos, en el entendido que los estudiantes llegan a la universidad con diferentes niveles de producción argumentativa y textual. En los 173 textos, hay mejoría entre la primera y la segunda versión. Sin embargo, los resultados no son homogéneos en cuanto a los cuatro criterios evaluados.

En cuanto a los aspectos formales, en *ortografía y puntuación*, en el 67 % de los casos, los textos iniciales se clasificaron en el nivel competente básico y la versión final llegó a competente intermedio. El 12 % de los textos se clasificó como no competente; de este grupo, el 9 % llegó en la segunda versión a competente básico, mientras que el restante 3 % se mantuvo como no competente.

Es importante señalar que en todos los textos que se mantuvieron clasificados como no competentes sucedió un fenómeno: en la segunda versión habían desaparecido todos o la mayoría de los errores ortográficos y de puntuación del primer texto, pero habían aparecido nuevos errores. Otra consideración importante en este rubro es que los errores corregidos pertenecían en su mayoría al uso de grafías, no de puntuación.

En cuanto al criterio *citas y referencias*, es notable que en las primeras versiones solo un 22.7 % usaba algún sistema para el texto analizado y los textos citados; de ese porcentaje, solo un 9 % especificó la procedencia del texto analizado, el resto, el 13.7 %, solo especificó la procedencia de las fuentes citadas. En la segunda versión el 100 % utiliza un sistema de referencia; sin embargo, solo un 18.9 % lo hace adecuadamente, el 53.2 % omite datos y el 27.9 % añade información, generalmente por mezclar distintos sistemas.

El factor más relevante del proceso de evaluación es que en el 76.8 % de los casos, entre el texto 1 y el texto 2, hay una relación directa entre los aspectos que aparecen como *crítica y claridad textual*; de manera que, si los alumnos mejoraban uno, en la misma medida mejoraban el otro. Del

porcentaje restante, en 18.2 % no hay variación, los dos segmentos se mantienen iguales; en el 5 % restante las variaciones no aparecen directamente relacionadas.

En cuanto al conjunto de los textos que se mantienen sin variación en los segmentos, el 18.2 %, es pertinente señalar que todos presentan alguna mejoría en los segmentos formales; en cuanto al 5 % restante, mejora la claridad textual, pero el nivel argumentativo se mantiene.

La mejoría en claridad textual se refiere a que los textos pierden situaciones de ambigüedad, las condiciones generales de coherencia mejoran y el léxico se vuelve más preciso; sin embargo, aunque los textos mejoran en cuanto a legibilidad, no necesariamente se encuentran en el nivel de un texto académico ajustado a las convenciones del género. Por ejemplo, los adjetivos como *raro*, *interesante* y *difícil* desaparecen, pero no son sustituidos por adjetivos o construcciones que aporten información relevante.

En torno al aspecto de crítica, la diferencia fundamental entre la primera y la segunda versión es el progreso entre utilizar argumentos y utilizar comentarios y opiniones. Los estudiantes que, desde la primera versión utilizan argumentos, en la segunda versión suelen mantenerlos, sin mejorar las relaciones argumentativas, pero sí mejoran en cuanto a identificar la intención del proponente y la productividad del texto.

DISCUSIÓN

Pensamiento crítico es una noción que no ha sido constante, que se ha reformulado constantemente a lo largo del tiempo y que merece ser revisada con apertura. John Dewey (1933) lo definió como la consideración activa de una creencia o una supuesta forma de conocimiento a la luz de su sustento y de las conclusiones que se obtienen. El razonamiento lógico permite procesar el pensamiento con habilidades de evaluación, interpretación y uso de las evidencias. En este enfoque, el análisis de las fuentes y la destreza para estructurar argumentos son fundamentales.

Para Lipman (1998), se trata de una revisión del propio pensamiento considerando el contexto: pensar críticamente es razonar de forma responsable. Paul y Elder (2006) lo definen como el arte de analizar y

evaluar el pensamiento con la visión de mejorarlo, de manera tal que el sujeto sea capaz de apoderarse de las estructuras del acto de pensar.

Así, es pertinente preguntarse cuáles son las destrezas que un pensador crítico requiere para analizar y evaluar el pensamiento, y, si en todo caso, esta actividad es un proceso argumentativo. Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006), desde la perspectiva pragmatialéctica, consideran que “la argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (p. 17).

Este “proceso de racional en el que los argumentos se elaboran” (Toulmin, 2007, p. 34) no es novedoso si nos remitimos a las técnicas retóricas del discurso argumentativo. *Inventio* incluiría todos los procesos del pensamiento destinados a encontrar *qué decir*. *Dispositio* y *elocutio* estarían destinadas a la producción textual del argumento, dado que la primera permitiría encontrar la posición adecuada de cada uno en la cadena y la segunda, la expresión lingüística.

Marafioti (2003) considera que “a partir de la *inventio* se orientarán dos líneas: una lógica, destinada a convencer, y la otra psicológica, destinada a conmovier” (p. 45); habría, entonces, que revisar si estas dos líneas pueden ser elementos fundamentales en la búsqueda del *qué decir* para que se puedan buscar estrategias sobre *cómo decirlo*.

El entrenamiento para analizar y evaluar el pensamiento debería estar conformado por el desarrollo de algunas destrezas fundamentales como la capacidad de establecer un propósito de pensamiento, una cuestión precisa, observar sus limitaciones y reconocer sus implicaciones. Así, el argumentador eficiente será un pensador crítico capaz de proponer preguntas relevantes y de ofrecer y solicitar pensamientos claros, exactos y relevantes.

Jenicek y Hitchcock (2004) consideran que los pensadores críticos tienen actitudes de apertura que les permiten atender otros puntos de vista, dudar de sus propias creencias y considerar alternativas. Desde la postura de estos autores, el pensamiento crítico permite plantear y justificar una conclusión sobre un tema, y entender si hay una conclusión o si, en su caso, es necesaria una búsqueda ampliada de información.

En este sentido, es pertinente considerar cuáles son las habilidades del lenguaje que requiere el ejercicio crítico del pensamiento (Moon, 2008). Estas le permitirían al sujeto vincular la experiencia concreta con la abstracción para incorporarlas en una argumentación y entender también la manera en que las experiencias y las abstracciones se articulan en los argumentos de los otros.

Por tanto, la producción argumentativa, en su sentido más amplio, como pensamiento crítico, se puede caracterizar como la aplicación constante de distintas operaciones cognitivas sobre cualquier asunto, o problema, a partir de un razonamiento lógico que permita evaluar la comprensión; el argumentador crítico es capaz de revisar el contexto desde el que se acerca al conocimiento y, por las habilidades de las que dispone, es capaz de percibir una comunidad de pensamiento de la que forma parte.

Esas habilidades a disposición del pensador-argumentador crítico le permiten revisar e involucrarse con los puntos de vista de otros, explorar, experimentar conceptualizar y conversar sobre el asunto que es pensado. En cuanto a la conversación, es pertinente recuperar la idea de que solo puede existir si hay un interés genuino por establecer una relación dialógica en la que distintas voces intercambian ideas, que son entendibles en función del grado de apertura de los participantes, y de sensibilidad a la comunidad de pensamiento.

Desde un punto de vista puramente lógico, la discusión es el procedimiento por el cual se llegará a una conclusión válida, mediante el intercambio organizado y estructurado de argumentos entre un proponente y un oponente. En contraposición, la conversación no requiere un ganador, un *campeón* del proceso argumentativo. Para Hooks (2010), la conversación es un intercambio generoso en el cual hay un compromiso a escuchar y comprender la postura del otro, a vincularse activamente a través de un intercambio dialógico que puede mover la conversación hacia el descubrimiento.

La conversación puede situar perspectivas, visibilizar supuestos y prejuicios, descubrir fallas en la información y desarrollar el conocimiento a través del compromiso de los participantes con las diversas perspectivas. Así, el consenso no es el objetivo de la conversación; desde el punto de

vista de Morales (2016), un acuerdo tomado en el disenso puede ser más duradero si los participantes en la conversación se han comprometido para incluir los distintos puntos de vista que no se han podido conciliar.

Otra habilidad fundamental es la reflexión. La reflexión crítica es el mecanismo para la solución de problemas cuando aparece una duda en un momento de decisión o de acción (Dewey, 1933). Según Hooks (2010), la reflexión es un proceso interno donde se prueban las intuiciones, conclusiones y soluciones; en este proceso se cree y se duda de los argumentos y de la forma en que se organizan. La reflexión es un espacio para tomar distancia, para examinar el razonamiento propio, para reconocer cuál es el sitio desde el que se analiza y se piensa la cuestión, con la intención de desplazarse, si es productivo.

La comprensión es una habilidad fundamental para el pensador-argumentador crítico en tanto que es un proceso en el que participa activamente en contraposición al acto de conocer, como un proceso receptivo. La comprensión de un asunto implica el reconocimiento de las diversas opiniones y perspectivas; el pensador-argumentador, en su compromiso de comprender, puede conectar saberes, sin forzar versiones o explicaciones únicas.

No aspira a la generalización, porque no aspira a establecer una verdad total sobre el tema. La comprensión es transformación si el que se ocupa del asunto es capaz de vislumbrar alternativas, reflexionar sobre las perspectivas, tomar decisiones, prever consecuencias y establecer criterios de pertinencia para sus actos.

La limitación de la racionalidad es otra de las habilidades fundamentales del pensador-argumentador crítico, ya que lo hace consciente de que el razonamiento lógico es una herramienta fundamental, pero que requiere la aceptación de que los argumentadores no son agentes absolutamente racionales, tienen reacciones intuitivas, automáticas e inconsistentes.

Se han desarrollado modelos de la cognición que plantean la interacción de dos sistemas de la mente: uno más intuitivo y automático, el otro más racional y en apariencia consciente (Evans & Frankish, 2008). Según Kahneman (2011) lo describe, el primer sistema está activo constantemente de una forma no deliberada, mientras que el segundo monitorea

constantemente al primero y toma el control cuando se necesita realizar una operación mental compleja. Thaler y Sustein (2009) aseguran que en las elecciones entran en juego las capacidades de soberanía y autocontrol.

Otra de las habilidades fundamentales es la capacidad para solucionar problemas. Es común, en los manuales de pensamiento crítico y de producción argumentativa, que las habilidades que se desarrollan están enfocadas al análisis de las fuentes de información y la textualización de los argumentos, y no suelen ser consideradas las habilidades orientadas a la identificación y resolución de un problema.

Cuando se nombra un problema se puede reducir a un problema lo que es un acontecimiento (Stengers, 2009); cuando se enuncia la pregunta, se busca la respuesta sin considerar que el planteamiento pudo dejar de lado la complejidad del asunto y, por tanto, la respuesta puede no ser pertinente o tener implicaciones no previstas. Entonces, según Stengers (2009), para resolver un problema habría que *poner atención* en el sentido más amplio: imaginar, consultar y, sobre todo, enfrentar consecuencias que ponen en juego conexiones entre lo que consideramos que está separado.

CONCLUSIONES

El programa académico se diseñó y se puso en práctica en el ámbito de la educación superior, en un espacio acotado, pero sus alcances no deben ser limitados. Este proyecto —o uno similar— puede ser puesto en práctica en otros niveles y en espacios cotidianos. Lo previsible es que los resultados también sean positivos. Así, es pertinente asegurar que la siguiente etapa de este proyecto será implementarlo en otro nivel académico o en un espacio laboral. Los resultados en torno al proceso y el producto argumentativo que se prevé que se repliquen se describen a continuación.

- 1.- La ortografía, limitada al uso de grafías, no tiene una relación determinante con el proceso argumentativo. Una situación análoga ocurre con el uso de sistemas de referencia. Los textos que en la primera versión aparecen con usos adecuados de estos dos elementos textuales mantienen esta situación, los textos que en la primera versión

fueron señalados como con un uso no adecuado fueron corregidos, pero no significativamente.

- 2.- La puntuación, entendida como una herramienta a disposición del productor textual para organizar la estructura informativa del texto y guiar las inferencias del lector, debería mejorar si hay una mejora en la organización informativa. Sin embargo, en los textos analizados, esta mejora no es significativa, de manera que no se puede establecer una tendencia. Entonces, sería oportuna una exhaustiva revisión en cuanto a si esta herramienta organizativa está efectivamente a disposición de los usuarios, sobre cómo se enseña en los distintos niveles escolares y cuáles serían las estrategias más adecuadas para que esta herramienta esté disponible para los usuarios.
- 3.- Por tanto, se puede inferir que el proceso argumentativo y elementos formales del primer punto no se encuentran estrechamente ligados. La enseñanza y aprendizaje (o reenseñanza) de estos criterios no debe soslayarse si se quiere llegar a textos adecuados a las convenciones del género, pero deberá desarrollarse una estrategia didáctica diferente.

En los aspectos textuales de coherencia, informatividad, cohesión e informatividad se puede señalar una clara tendencia de relación directa entre el proceso y el producto argumentativo. Si hay una mejora en el proceso, esta impactará directamente en el producto.

Esta relación permite inferir que son las categorías discursivas que componen el texto las que se encuentran vinculadas al proceso argumentativo; que un curso tendría que considerar que, en muchos de los casos, los jóvenes productores argumentativos llegan a la educación superior sin las habilidades que se les presuponen.

Habría, por tanto, que considerar que para mejorar completamente las producciones argumentativas de los estudiantes universitarios habría que implementar los mecanismos que permitan subsanar estas condiciones y que los jóvenes tengan a su disposición estas herramientas.

También, habría que observar que la redacción y la comprensión de textos académicos deberían empezar por enfatizar el proceso sobre el

producto para que, en las aulas, no se ofrezcan piezas de conocimiento separadas de su proceso. De este modo, los docentes se podrían ocupar de experimentar, dudar, pensar y reflexionar para abordar las situaciones, los problemas y la realidad desde diferentes puntos de vista.

Desde ahí, toda actividad académica que utilice estas herramientas contribuirá favorablemente a la producción argumentativa de los estudiantes, en tanto que beneficiará el proceso. Así, promover el proceso argumentativo, el pensamiento crítico, como parte fundamental de la actividad académica contribuirá no solo a mejorar la producción textual, sino a mejorar el desempeño académico, la eficiencia terminal y la experiencia universitaria en general.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Nueva York, Estados Unidos: Heath and Company.
- Evans, J. & Frankish, K. (Eds.). (2009). *In Two Minds: Dual Processes and Beyond*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jenicek, M. & Hitchcock, D. L. (2004). *Evidence Based Practice: Logic and Critical Thinking in Medicine*. Chicago, Estados Unidos: Amer Medical Assn.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Nueva York, Estados Unidos: Farrar, Straus and Giroux.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking— What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembra de culturas de paz y buen vivir a partir de prácticas*

- que no parecen arte (... aunque probablemente lo sean...)*. Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/1021/>
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*, París, Francia: Laécouverte.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Londres, Inglaterra: Penguin.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, España: Península.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Henkemas, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Trad. R. Marafioti). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- López, J. & García, L. (2019). Argumentar en la universidad: un proceso más allá del producto textual. *Punto Cunorte*, 5(9), 110-126.

La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada

Mixteco teaching in the School of Languages of the Autonomous University of Baja California, Ensenada

Eyder Gabriel SIMA LOZANO*

Tatiana Estefanía GALVÁN DE LA FUENTE**

Guadalupe TINAJERO VILLAVICENCIO***

Claudia María WALL MEDRANO****

RESUMEN

La enseñanza de lenguas indígenas es novedosa en las universidades nacionales. Nuestro objetivo es analizar la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, orientada tradicionalmente hacia la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde una metodología descriptiva y documental, centrada en el contexto y en los programas del idioma, reflexionamos sobre el *futuro* de la

* Doctor en Antropología. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Idiomas y coordinador de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), extensión Ensenada, México. Cuenta con el perfil Prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, I). Entre sus líneas de investigación se encuentran lenguas en contacto, actitudes hacia las lenguas indígenas, procesos de mantenimiento y desplazamiento de lenguas indígenas, interrogación y argumentación en textos confrontativos, y movimientos retóricos.

** Doctora en Lingüística. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Idiomas y coordinadora de Formación Básica de la UABC, extensión Ensenada. Cuenta con el perfil Prodep. Entre sus líneas de investigación se encuentran enseñanza-aprendizaje del inglés, observación en el aula de clases y movimientos retóricos.

*** Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Cuenta con el perfil Prodep y es miembro del SNI (I). Es líder del cuerpo académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas. Sus líneas de investigación son educación indígena y discurso y educación.

**** Maestra en Docencia. Profesora de asignatura en la enseñanza del inglés en la UABC. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre la impartición del inglés como segunda lengua. Su interés en el área de lenguas indígenas versa en la interculturalidad y cosmovisión de las etnias.

enseñanza de una lengua indígena en instituciones de educación superior y las prácticas curriculares, a la luz de la teoría de ecología de presiones que nos permite tomar una postura crítica con la problemática.

Palabras clave: política lingüística, educación superior, enseñanza de segundas lenguas, mixteco.

ABSTRACT

The teaching of indigenous languages in Mexican universities is a developing endeavor. This paper aims at analyzing the recent opening of Mixteco language courses in the School of Languages at Universidad Autónoma de Baja California, which has traditionally offered foreign language courses. We apply a descriptive, documentary research methodology to the analysis of Mixteco language teaching syllabi and their context.

Taking a critical angle and using the theoretical lens of the ecology of pressures, we reflect on the future of the teaching of indigenous languages in higher education and its associated curricular practices.

Keywords: language policy, higher education, second language teaching, Mixteco.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas en contacto tradicionalmente se han abordado desde la sociolingüística, proponiendo modelos como el de ecología de presiones (Terborg, 2006), cuyos resultados exponen las desventajas de las lenguas indígenas frente a las extranjeras. Estas últimas se asocian a roles vinculados al desarrollo profesional y económico, y hay una gran demanda para adquirirlas como una segunda lengua, lo que ha traído como consecuencia el desplazamiento de los hablantes de las lenguas nativas mexicanas.

La preferencia del aprendizaje de lenguas extranjeras por encima de las autóctonas es un tema de análisis a la luz de las actitudes lingüísticas (Sánchez, 2009; Sima & Perales, 2015), políticas del lenguaje (Terborg &

García, 2010) y el mantenimiento o desplazamiento de lenguas (Terborg & Velázquez, 2005; Trujillo & Terborg, 2009).

Existe poca investigación de las lenguas indígenas en los centros de idiomas del país o de los procesos por los que atraviesan como L2. Caso contrario, la literatura es abundante cuando se trata de discutir los éxitos y fracasos en la didáctica de lenguas como el inglés, francés o alemán.

No se ha reportado abundante bibliografía sobre las acciones de instrucción de los idiomas como el náhuatl, maya, mixteco y otras lenguas que ya son ofrecidas por instituciones especializadas en idiomas vernáculos mexicanos, aunque existen experiencias en instituciones de educación superior (Pérez; 2007, 2011; Pérez & Montero, 2014). Lo anterior, entonces, puede aportar un nuevo campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas para el área de la lingüística aplicada, enfocado en idiomas indígenas.

A pesar de que la literatura reporta graves procesos de desplazamiento lingüístico que afecta a las lenguas indígenas (Terborg & García, 2011), es notable que algunos centros de educación superior se han dado a la tarea recientemente de incorporar a sus programas la instrucción de una lengua vernácula. Por ello, este trabajo tiene como objetivo analizar los aspectos que tuvieron lugar en la enseñanza del mixteco en el contexto universitario de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada, a la luz de la teoría de la ecología de presiones de Terborg (2006).

Las interrogantes que guían el trabajo son las siguientes: ¿cuál es la relación entre las lenguas extranjeras frente a las indígenas tomando como referente el modelo de ecología de presiones? ¿Qué condiciones permitieron la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la UABC y qué objetivos persiguen sus programas? ¿Cuál es el futuro de la enseñanza de una lengua indígena en una Facultad de Idiomas, orientada tradicionalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Iniciamos con la metodología, posteriormente se describe el contexto de la ciudad de Ensenada, ya que aquí se impartió brevemente el mixteco a nivel estatal. El texto continúa con tres secciones de discusión: un marco de referencia entre la lingüística aplicada y la sociolingüística desde la ecología de presiones; la implementación del mixteco en la

UABC y el contenido de los programas, y las reflexiones en torno al posible incremento en la demanda, a fin de que sea retomado. Terminamos con las conclusiones.

El estudio espera aportar a las políticas lingüísticas educativas para ampliar los horizontes de la enseñanza de lenguas indígenas en México, a su vez que contribuya al equilibrio del aprendizaje de lenguas por los estudiantes universitarios, de tal forma que nutra el estudio de lenguas en contacto desde la sociolingüística y el proceso de aprendizaje como L2 para la lingüística aplicada.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde un paradigma totalmente cualitativo. Su alcance fue descriptivo, ya que analiza el tema considerando que en su contexto no se ha propuesto una revisión del proceso de la enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas, así como en la enseñanza de lenguas indígenas en facultades o centros de idiomas.

El tema es analizado a la luz de la ecología de presiones e incide en el fenómeno de la enseñanza de las lenguas indígenas en México frente a las extranjeras. Por otro lado, el tipo de investigación es documental, ya que realiza un análisis del contenido de los temas del primer paquete didáctico del Mixteco Bajo I (UABC, 2014a), y los encuadres del Mixteco Bajo II y III (UABC, 2014b, 2014c).

Posteriormente, se presenta una postura crítica con las temáticas y se plantean propuestas que incidan en el mejoramiento de los programas. Así, la investigación tiene un fin predominantemente centrado en la discusión del tema, pues no se presentan datos y resultados de corte empírico.

ESCENARIO: LA REGIÓN MIXTECA, MIGRACIÓN Y ENSENADA

El área tradicional de la lengua mixteca es la región conocida como la Mixteca, un territorio compartido por los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero. La palabra *mixteco* proviene del náhuatl. La raíz *mix-* significa ‘nube’ y la terminación *-teco* significa ‘dueño de’; por lo tanto, a la gente

de la cultura mixteca se le conoce como gente de la nube. Otra versión para el significado es la que aporta la Ve'e Tu'un Savi Academia de la Lengua Mixteca (2007): 'pueblo de la lluvia'; su forma de denominarse en su lengua es *tu'un savi*.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), la población *Tu'un savi* se distribuye en tres estados de la siguiente manera: Oaxaca tiene 244 029 hablantes nativos; Guerrero, 100 544, y Puebla, 5 578 (Pérez, s.f.). Los hablantes residen en otras entidades mexicanas. Hay importantes comunidades aparte de la tradicional zona mixteca de Baja California en Puebla, la Ciudad de México, Sinaloa, Baja California Sur, Sonora, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Jalisco y el Estado de México.

La presencia más destacada de indígenas mixtecos en la frontera norte se localiza en tres de los cinco municipios bajacalifornianos: Tijuana, Ensenada (poblados de Maneadero, Buenavista y el Valle de San Quintín en la Costa Pacífico) y Mexicali, con 2 114, 47 404 y 9 231 habitantes, respectivamente (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2010).

Por los datos expuestos, podemos constatar cómo la presencia de habitantes mixtecos junto con otros pueblos indígenas provenientes del sur de México, como zapotecos, triquis, tlapanecos tiene un amplio alcance en el municipio de Ensenada que, por su oferta laboral en la agricultura, ha atraído a miembros de numerosos grupos originarios.

De acuerdo con el INEGI (2015, 2016), la ciudad de Ensenada, conocida como la cenicienta del Pacífico o enclave central del nombrado *mexiterráneo*, se constituye como la tercera urbe de Baja California, con una población actual que ronda los 486 639 habitantes. Este municipio, con sus "52,510.712 km² de superficie, representa 74.1% de la superficie del estado y 2.6% de la superficie del país, por lo que es el municipio de mayor extensión en México" (Gobierno Municipal de Ensenada, 2008, p. 15). Esa extensión y sus desarrollados campos de cultivo han atraído a muchos trabajadores agrícolas, la gran mayoría originarios del sur de México. Además, el INEGI (2015) asegura que un 18.04 % de la población se considera indígena.

ECOLOGÍA DE PRESIONES EN EL CONTEXTO DE SU ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN FACULTADES Y CENTROS DE LENGUAS

Para responder a la primera pregunta de investigación, ¿cuál es la relación entre las lenguas extranjeras frente a las indígenas tomando como referente el modelo de ecología de presiones?, comenzaremos señalando que, dentro de la lingüística aplicada, la tradición se orienta hacia el estudio del diseño de programas para la enseñanza de las lenguas, el análisis de procesos didácticos y sus participantes.

Pero la incorporación de una lengua indígena en las facultades de idiomas es novedosa porque ya no solo se revisa el papel de los protagonistas de la educación en el salón, sino que también vemos cómo las políticas lingüísticas tienen un alcance para la revalorización de las lenguas autóctonas y la atención hacia los pueblos indígenas.

Se forman docentes e intérpretes, y se oferta a la misma población cursos de sus lenguas. Aun cuando el diseño se orienta más como segunda lengua, esto puede ayudar a las personas que se podrían considerar bilingües pasivos, los que dicen saberla, pero no hablarla (Etxebarria, 2008). Más aún, es posible obtener una certificación para ayudar a la gente de sus propias comunidades, además de adquirir la dimensión escrita para las actividades de los procesos globales, como las tecnologías de la información y el internet.

La diversidad lingüística de México es una de las más ricas del mundo, al contar con 364 variantes de 68 agrupaciones lingüísticas según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). A pesar de ello, estas han estado sometidas a procesos de extinción desde la colonia y todavía las políticas del lenguaje postrevolucionarias estuvieron enfocadas en la hispanización de los indígenas para que abandonaran sus lenguas (Durán & Sauma, 2003; Jacinto, 1997; Reyes, 1997).

Desde la emisión de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2013), ha habido una serie de acuerdos —algunos a raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional— y normativas que apuntan hacia una revitalización de las lenguas vernácu-

las como centro de las nuevas políticas lingüísticas. En dicha normativa se reconoce que el español y las lenguas indígenas mexicanas comparten los mismos valores y enfoques en el desarrollo nacional, con logros como derechos lingüísticos de los pueblos indígenas:

Como es sabido, en 1992 por primera vez se reconoció el estatus diferente de las culturas amerindias en la Constitución, hace tres años se promulgó una ley indígena [...] y recientemente (en marzo de 2003) una ley de los derechos lingüísticos. Todo ello supone no sólo logros muy importantes sino, además, la condición legal para establecer una educación en lengua indígena y su enseñanza como lengua materna (Zimmermann, 2010, pp. 495-496).

Existen otras políticas lingüísticas con atención a los pueblos indígenas (Hamel, 1993, 2001); sin embargo, autores como León-Portilla (2004) se pregunta si los idiomas dominantes como son el inglés y el español acabarán por desplazar a las lenguas minoritarias. En ese sentido, cuando el número de hablantes disminuye, las funciones y usos de una lengua corren peligro, pues poco a poco se va perdiendo el espacio dónde es empleada, no solamente en un área geográfica, sino también en los diversos dominios como son la casa, escuela, calle, tienda o amigos.

León-Portilla (2004) reporta que el náhuatl, maya, yucateco, zapoteco, otomí y el mixteco son los idiomas que mantienen una fuerte presencia en amplios territorios. Sin embargo, el panorama no es tan alentador para las lenguas indígenas en general. García y Terborg (2011) ya reportan que una de las causas de la muerte de lenguas en México está motivada por el español dentro del proceso que se conoce como desplazamiento.

Lenguas mayoritarias como el español afectan a las minoritarias como consecuencia de las relaciones de poder, elemento que se conceptualiza dentro del modelo de la ecología de presiones (Terborg, 2006) para dar cuenta de cómo las presiones inducen a los hablantes indígenas a cambiar el idioma que hablan y a no transmitirlo a las nuevas genera-

ciones. Por presión se entiende lo que lleva a un individuo a cometer o evitar un acto, así, todas las acciones humanas son el producto de una presión, según lo explica Terborg (2006).

Si lo anterior lo aplicamos en los centros de enseñanza de lenguas, por lo general vemos una ecología de presiones a favor de las extranjeras y la política ha sido en pro de estas. Habría que ver las presiones que experimentan los estudiantes para preferir estudiar un idioma como el inglés y no maya o mixteco. Las mismas instituciones están sometidas a las presiones de actuar a favor de aquellas, pues intereses como el prestigio o el valor monetario son estímulos para la atracción de certificaciones y de recursos económicos.

En México, la necesidad del inglés como lengua franca y como parte de los procesos globales induce a la población a acudir a las escuelas para adquirirlo, mientras que otro sector de población busca idiomas considerados como *prestigiosos* o con la *atribución de algún valor* que con el tiempo les retribuya reconocimientos profesionales. En esta lista entra el francés, italiano, portugués, alemán y lenguas orientales como chino, japonés y coreano.

Ante ello, no tiene sentido preguntar el porqué de la preferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y no de alguna las 364 variantes; las respuestas se obvian por la amplia demanda del mercado y los intereses económicos que solicitan a la población dominar estos idiomas.

A pesar de una desafortunada ecología de presiones histórica en las escuelas de idiomas, debe reconocerse cómo algunos centros de enseñanza han incorporado programas de una lengua vernácula, entre ellos la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara con el náhuatl; la Universidad Autónoma de Yucatán, la sede de la UNAM en Mérida, el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, la Universidad del Caribe y la Universidad de Quintana Roo con el maya yucateco, y la Universidad de Sonora con el mayo.

Esto, pues, equilibra en parte el proceso de enseñanza de lenguas en los centros de idiomas, pues se está reconociendo la diversidad lingüística de la nación y el prestigio que tiene el hablar tales idiomas. Tal es el

caso de la península de Yucatán, donde la lengua maya ha sido considerada de prestigio y aun de adstrato sobre el español yucateco, por lo que su función y uso es ampliamente conocida en gran parte de los núcleos sociales de las urbes peninsulares y poblaciones del interior del estado; las actitudes hacia el aprendizaje son positivas, pero también contradictorias (Sima, 2011, 2012; Sima & Perales, 2015; Sima, Perales & Be, 2014).

En la ciudad de Mérida, por ejemplo, el orgullo del pasado maya se presume con mucha pompa y la población asume ser portadora y descendiente de la cultura maya, pero cuando se trata de la identidad, la discriminación hacia el sujeto maya es palpable y visible en relación con ser yucateco, indígena, maya y mayahablante, categorías en conflicto, según reportan Be (2011), Iturriaga (2011) y Sima, Perales y Be (2014).

En el caso de la península de Baja California, hace falta explorar más la relación de la identidad con la lengua, de tal forma que se analicen no solo las actitudes hacia la lengua misma, sino también su relación con los hablantes y hacia las comunidades; asimismo, las actitudes de los propios hablantes hacia sí mismos. Esto es un aporte para la creación de políticas lingüísticas para los grupos étnicos. En los ámbitos nacionales habría que demandar el estudio de las lenguas con sus respectivos conflictos en las comunidades.

BREVES NOTAS HISTÓRICAS DE LA ENSEÑANZA DEL MIXTECO EN LA UABC, ENSENADA

Para responder a la segunda pregunta, ¿qué condiciones permitieron la oferta de la lengua mixteca en la Facultad de Idiomas de la UABC y qué objetivos persiguen sus programas?, debemos señalar que, dentro de la dinámica de la enseñanza de lenguas, UABC tiene una larga tradición en la impartición de lenguas extranjeras. En el 2014, el campus de la tercera urbe del estado, Ensenada, se preocupó por incorporar una visión incluyente al proponer el estudio de la lengua mixteca dentro de la gama de idiomas ofrecidos, como son el inglés, francés, alemán, italiano, japonés, portugués y español como segunda lengua.

Esta visión incluyente permitió, en 2013, el Convenio General de Colaboración INALI-Universidad Autónoma de Baja California (INALI-UABC, 2013). En el marco de este acuerdo, la Facultad de Idiomas crea el Programa de Rescate y Revitalización de las Lenguas Indígenas, iniciando la impartición de cursos de mixteco en su variante dialectal conocida como *bajo* desde el primer semestre del 2014. De todas las variantes, esta es la predominante en los migrantes de la ciudad.

En ese mismo año se inició la impartición de talleres sobre el diseño y planeación por competencias a docentes de la lengua mixteca para capacitarlos en la estructuración de contenidos de acuerdo con el modelo educativo de la Universidad. Este programa cumplió una función formativa porque propició que se comprendiera la realidad desde perspectivas culturales distintas y se desarrollaran actitudes de respeto hacia diferentes formas de percibir la vida y el mundo. Se propuso una nueva visión respecto a la enseñanza de lenguas, no solamente centrada en el conocimiento de las extranjeras, sino impulsando una cultura institucional al integrar y retomar las raíces de las originarias.

Según datos recabados, durante la impartición del primer curso del mixteco en el semestre 2014-1 se inscribieron cinco estudiantes; durante el segundo semestre, cuatro. Estos cursos aparecen como materias optativas: Mixteco Bajo I, II, III. Estos estuvieron en un proceso de registro ante el Departamento de Formación Básica de la UABC Ensenada y solamente existe la carta descriptiva del Mixteco Bajo I. En el esquema de competencias, el propósito general del primer curso reza del siguiente modo:

Introducir al estudiante en los conocimientos básicos sobre la cultura y la lengua mixteca baja que se encuentra asentada en la región y representada por una población significativamente densa en Baja California. Combinar la teoría y la práctica para que el alumno se pueda desempeñar lingüística y socialmente en un entorno indígena bilingüe. Transmitir los pensamientos, sentimientos y aspiraciones de los hablantes, precisando que todo idioma, de alguna manera, tiene sus propios ‘dialectos’ y que se definen como la forma particular

de hablar una lengua en determinada región geográfica, por lo que se introducirán algunas variantes del Mixteco Bajo según el Marco Europeo de Referencia como parte de la formación del estudiante (UABC, 2014b, p. 2).

La competencia de aprendizaje dice:

Utilizar de manera sencilla en la lengua meta al propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas. Utilizar en forma sencilla el lenguaje oral y escrito de la lengua mixteca a través de la puesta en práctica de las cuatro habilidades: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, para comunicarse y socializar en el entorno indígena bilingüe con responsabilidad y tolerancia a las diferentes culturas (UABC, 2014b, p. 2).

El desarrollo por niveles es de la siguiente forma:

1. Introducción al mixteco y presentación personal y familiar
 - 1.1. Saludos formales
 - 1.2. Saludos informales
 - 1.3. Hablar de ti mismo
 - 1.4. Números 1-10
 - 1.5. Familia vocabulario
 - 1.6. Uso de pronombres
2. El medio, usos y costumbre
 - 2.1. El medio
 - 2.2. El trabajo que hacemos durante el día
 - 2.3. Enfermedades
 - 2.4. El saludo
3. Los colores y la naturaleza
 - 3.1. Los colores
 - 3.2. Fenómenos naturales
 - 3.3. Flora y fauna

4. Retroalimentación de las unidades
 - 4.1. Palabras de cortesía
 - 4.2. Canción Mixteca
 - 4.3. Cuento en mixteco

Se cuenta con la descripción del programa del segundo módulo (UABC, 2014b). El desarrollo de las unidades se encontraba en construcción al momento de realizar la investigación, es decir, no existe una carta descriptiva formal o programa, únicamente un encuadre o borrador. Las unidades se agrupan del siguiente modo:

1. Flora y fauna
 - 1.1. Clima
 - 1.2. Herbarios
 - 1.3. Cuidado de la naturaleza
2. Comunidad mixteca
 - 2.1. Organigrama de la comunidad
 - 2.2. Oficios
 - 2.3. Expresiones y emociones
 - 2.4. Tiendas en la comunidad o ciudad
 - 2.5. Anuncios escritos
3. Cultura mixteca
 - 3.1. Narración de acontecimientos
 - 3.1.1. Hechos, hábitos, rutinas
 - 3.1.2. Narración de eventos pasados
 - 3.2. Canciones y cuentos
 - 3.3. Comidas
 - 3.4. Variantes de la lengua

Al igual que en el nivel II, el último solo cuenta con la descripción del programa (UABC, 2014c). Las unidades se agrupan del siguiente modo:

1. Unidad 1
 - 1.1. Platillos típicos

- 1.2. Deportes y juegos
2. Unidad 2
 - 2.1. La familia
 - 2.2. Artesanía y valor monetario
 - 2.2.1. Sistema de trueque o de valor monetario
3. Unidad 3
 - 3.1. Transporte
 - 3.2. Medios de comunicación. Antes y después
4. Unidad 4
 - 4.1. Considerar la visita a la comunidad mixteca
 - 4.2. Análisis constructivo del mixteco bajo y alto
 - 4.3. Retroalimentación de las unidades

El programa incorpora algunos aspectos de la cosmovisión de este pueblo con la finalidad de posibilitar una resignificación de su cultura. Por lo anterior, proponemos agregar en la organización de los aprendizajes otros elementos del contexto familiar y comunitario, tradición oral, literatura y testimonios culturales que lleve al estudiante a mejorar su vida intercomunitaria y su relación con otros pueblos.

Con base en lo anterior, el programa orientaría al profesor acerca de la organización de aprendizajes y contribuiría a la apreciación y valoración de esta lengua y cultura para dar continuidad a la normatividad expresada en las políticas educativas. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) establece que los grupos originarios deberán tener acceso a una educación bilingüe.

Para dar cumplimiento a lo anterior, las autoridades reformaron el currículo nacional (Secretaría de Educación Pública, 2011) e incorporaron la asignatura de Lengua Indígena para aquellos que cursan la modalidad indígena de educación básica. En este contexto, los docentes estuvieron obligados a enseñar la lengua del grupo que atienden, aunque en la práctica sea letra muerta en la mayor parte de los contextos.

Entonces, bajo el modelo de competencias, si bien es una puerta que ha abierto la Facultad de Idiomas, hace falta tener una mayor comprensión de la cultura y de las prácticas de los hablantes mixtecos, lo cual

sugerimos para no solo incrementar una matrícula, sino tomar en cuenta la posición de los hablantes de la lengua hacia su instrucción y darles voz a los propios mixtecos en la construcción de los programas.

Al respecto, han participado en el diseño curricular de la materia la que fuera responsable del área de lenguas indígenas de la Facultad de Idiomas, UABC Ensenada, Julia Remedios Ríos Morales y el profesor del mixteco Oliverio Julián Vásquez.

EL FUTURO DE LA LENGUA MIXTECA EN LA UABC

La tercera pregunta, ¿cuál es el futuro de la enseñanza de una lengua indígena en una facultad de idiomas orientada tradicionalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras?, alude a ciertas circunstancias que pueden posibilitar la permanencia del mixteco dentro de la oferta de enseñanza de lenguas.

El municipio de Ensenada constantemente ha necesitado de trabajadores para atender su sector agroindustrial. Este hecho ha provocado, desde hace décadas, un flujo constante de trabajadores migrantes. El flujo y el asentamiento le han imprimido un nuevo sello al estado: la diversidad y el plurilingüismo en diferentes espacios sociales; uno de estos son las escuelas.

Desde la década de los ochenta, el asentamiento de diferentes grupos indígenas en la región agrícola (principalmente el Valle de San Quintín) demandó acceso a la educación. Para la atención de los hijos de trabajadores migrantes se extendió a todo el estado la modalidad indígena de educación básica.

En las dos últimas décadas, la matrícula se ha incrementado y, en el ciclo escolar 2013-2014, las autoridades reportaron 10 529 alumnos inscritos, y 425 docentes adscritos (Secretaría de Educación Pública, 2014). Uno de los criterios para la contratación de maestros en esta modalidad es que los aspirantes sean hablantes de la lengua de los niños que atenderán.

Si bien la información oficial señala que más del 80 % de profesorado del subsistema de educación indígena es hablante del mixteco y zapoteco Según la Coordinación Estatal de Educación Indígena, 2012,¹ lo cierto

¹ Coordinación Estatal de Educación Indígena, (2012). Plan Institucional, 2012. Documento interno e inédito.

es que no se cuenta con información fidedigna respecto al grado de competencia lingüística de los profesionales de la educación. Además, Mena, Tinajero y Canett (2016) han reportado una inadecuada sistematización de la enseñanza de la lengua en escuelas indígenas de Ensenada, al grado que los niños a manera de metáfora expresan: “Ya nos tienen todos revueltos”.

Atender la demanda de eliminar la imposición del español como única lengua de enseñanza complejiza aún más la realidad de las aulas indígenas, ya que la literatura reporta que la educación que se proporciona dista de ser bilingüe, que es cuestionable la competencia lingüística de los docentes y que los materiales de apoyo en la lengua materna no son suficientes (Barriga, 2004, 2007, 2008 y 2009; Bello, 2010; López-Bonilla & Tinajero, 2011).

El cumplimiento de las asignaturas y contenidos propuestos en el currículo nacional, que incluye la asignatura Lengua Indígena, puede ser una labor complicada si los maestros no cuentan con una formación lingüística. Aunado a ello, la Ley General del Desarrollo Profesional Docente (2013) generó cambios sustantivos al interior del sistema. No solo promovió el desarrollo de perfiles, parámetros e indicadores para los profesores de educación básica, sino que en los siguientes años los maestros evaluaron sus competencias para continuar en sus puestos de trabajo.

Dependiendo de su adscripción, los maestros de la modalidad indígena debieron demostrar el dominio de su lengua materna. Esta circunstancia promovida por la reforma obligó a los docentes a desarrollar competencias en ese ámbito y a prepararse para demostrar un conocimiento avanzado de su lengua. Este contexto nos permite señalar que la UABC puede atender en el futuro una demanda muy específica de los maestros de educación básica que se verán necesitados de estudiar de una manera más formal la lengua nativa que ya hablan.

CONCLUSIONES

El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura: es el medio por el que se adquiere y se trasmite la cosmovisión indígena con relación al conocimiento y valores culturales. En este sentido, todos los idiomas que se hablen en México merecen igual respeto.

Por el momento, las condiciones para que el mixteco siga avanzando como un idioma elegido por la población estudiantil de la Facultad de Idiomas de la UABC no son alentadoras. En el último periodo solamente estaban inscritos cuatro estudiantes por razones de ser intérprete, ser médico en comunidades, tener el gusto por ayudar a la población mixteca y por cultura.

La Universidad dio un paso enorme al incorporar una lengua indígena. Sin embargo, ante diversas políticas intrainstitucionales, como la división de la Facultad de Idiomas y su Centro de Enseñanza de Lenguas, y el escaso interés en la demanda estudiantil, la oferta de cursos de mixteco terminó a finales del 2014.

No obstante, esta situación puede y debe ser revertida si la institución apoya los esfuerzos de otras instancias gubernamentales en apoyo a la formación de maestros que atienden a niños de grupos originarios y que desean recuperar espacios sociales para comunicarse en su lengua. Sostenemos que muchos docentes están interesados en estudiar de manera formal su lengua.

El impacto en estos momentos es mínimo, pero con el tiempo se espera lograr mejores expectativas para la asignatura de mixteco en la Universidad, pues se está hablando de su incorporación como materia optativa u obligatoria en las licenciaturas en Enseñanza de Lenguas y Traducción.

Consideramos posible el incremento de la matrícula de la enseñanza del mixteco en el contexto universitario debido a que, con el Programa de Rescate y Revitalización de las Lenguas Indígenas, la atención a docentes interesados en fortalecer sus conocimientos sobre su lengua se reforzaría. No obstante, es necesario señalar que debe trabajarse a la par con la Academia de la Lengua Mixteca debido, sobre todo, al número de variantes lingüísticas.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo es resultado del proyecto de investigación PAPIIT IN404313 “Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del conocimiento y de la ‘máxima facilidad compartida’ como sistemas complejos”, financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS

- Barriga, R. (2004). La interculturalidad de tres preguntas. En R. Barriga Villanueva & S. Corona Berkin (coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 18-40). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2007). El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana. En M. Schrader Kniffki & L. Morgenthaler García (Eds.), *La romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann* (pp. 631-647). Frankfurt, Alemania: Vervuert Iberoamericana.
- (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- (2009). Miedo a la palabra. En E. Speckman Guerra, C. Agostini & P. Gonzalbo Aizpuru (coords.), *Los miedos en la historia* (pp. 395-428). Ciudad de México, México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Be, P. A. (2011). Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en migrantes yucatecos a Estados Unidos. *Estudios de Cultura Maya*, 38, 167-192. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/issue/view/8>
- Bello, J. (2010). De la educación bilingüe bicultural a las universidades interculturales en México. Formación de profesores indígenas, el silencio de los inocentes. En E. Sandoval, E. Guerra & R. Contreras (coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2010). Catálogo de localidades Indígenas, 2010. Ciudad de México, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/>
- Durán, J. E. & Sauma, J. E. (2003). *Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: un estudio desde la*

- perspectiva de la sociología del lenguaje* (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México).
- Etxebarria, M. (2008). Análisis y evaluación de la vitalidad sociolingüística del euskera en la C.A.V. *ASJU GEH*, 51, 237-258. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/9785/9217>
- García, L. & Terborg, R. (2011). Introducción. La vitalidad de las lenguas indígenas de México: un estudio en tres contextos. En R. Terborg & L. García (coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 11-28). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Gobierno Municipal de Ensenada. (2008). Plan municipal de desarrollo, 2008-2010. Ensenada, México: Instituto Municipal de Investigación y Planeación. Recuperado de <http://imipens.org/planes-y-programas/>
- Hamel, R. E. (1993). Política y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264613649_Políticas_y_planificacion_del_lenguaje_Unaintroduccion
- (2001). Políticas de lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein & J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Lenguas indígenas en México y hablantes (de 5 años y más al 2010). Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm
- (2015). *Panorama sociodemográfico de Baja California*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- (2016). Anuario estadístico y geográfico de Baja California 2016. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus auto-denominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas & Universidad Autónoma de Baja California. (2013). Convenio general de colaboración. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-Universidad Autónoma de Baja California.
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).
- Jacinto, A. (1997). Del proyecto Tarasco al proyecto Gilberto. La función del idioma nativo entre los purépecha. En B. Garaza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 241-257). Ciudad de México, México: La Jornada-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- León-Portilla, M. (2004). El destino de las lenguas indígenas de México. En I. Guzmán, P. Maynes & M. León-Portilla (Eds.), *De historiografía lingüística e historia de las lenguas* (pp. 51-70). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo XXI.
- Ley de 2003. Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- Ley de 2013. Ley General del Desarrollo Profesional Docente. 13 de marzo de 2013. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- López-Bonilla, G. & Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Cuadernos comillas*, 11(1), 5-21. Recuperado de https://www.academia.edu/4529433/los_maestros_indigenas_ante_la_diversidad_etnica_y_lingustica
- Mena, Y., Tinajero, G. & Canett, Z. (2016). Ya nos tienen todos revueltos. *Revista Interacción Journal*, 14, 51-68. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/issue/view/178>
- Pérez, M. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos* 3(6), 137-153. Recuperado de <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/85>

- (2011). Didáctica de las lenguas indígenas. Investigación aplicada. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2011)*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- (s.f.). Didáctica de las lenguas originarias de México. Recuperado de https://www.academia.edu/15827622/Did%C3%A1ctica_de_las_lenguas_ind%C3%ADgenas
- Pérez, M. & Montero, G. G. (2014). Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: el ombeayiüts en la FES-Aragón (UNAM). *RIDAA*, (64-65), 61-78. Recuperado de <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/111/108>
- Reyes, C. (1997). La función de las lenguas indígenas, principalmente el purépecha en Michoacán. De la ilustración a la posmodernidad mexicana. En B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 259-272). Ciudad de México, México: La Jornada-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M. (2009). Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo. En S. Vargas (coord.), *Migración y políticas públicas* (pp. 397-468). Chetumal, México: Cámara de Diputados-Universidad de Quintana Roo-Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- (2014). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Sima, E. G. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, (2), 61-80. Recuperado de <http://ketzalcalli.com/ketzalcalli2011-2.html>
- (2012). *Actitudes hacia la lengua maya de un sector de población de la ciudad de Mérida* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).

- Sima, E. G., Perales, M. & Be, P. A. (2014). Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español y sus hablantes en Mérida, Yucatán. *Estudios de Cultura Maya*, 43, 157-179. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/issue/view/18>
- Sima, E. G. & Perales, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia el maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/issue/view/3787/showToc>
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>.
- Terborg, R. & Velázquez, V. (2005). Enseñanza de lengua y su impacto en la ecología lingüística. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 39-54. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/637>
- Terborg, R. & García, L. (2010). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En R. Terborg & L. García (coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 29-61). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Trujillo, I. & Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixte de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 127-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014a). Programa de Unidad de Aprendizaje. Mixteco Bajo I.

- (2014b). Encuadre de Unidad de Aprendizaje. Mixteco bajo II.
- (2014c). Encuadre de Unidad de Aprendizaje. Mixteco bajo III.
- Ve'e Tu'un Savi Academia de la lengua Mixteca. (2007). Bases para la escritura de *tu'un savi*. Oaxaca, México: Diálogos-Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Zimmermann, K. (2010). El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. En. R. Terborg & L. García (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 495-518). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Sima, E., Galván, T., Tinajero, G. & Wall, C. (2019). La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. *Punto Cunorte*, 5(9), 127-148.

La educación y la enseñanza en el desplazamiento de las lenguas subordinadas

Education and teaching in the displacement of subordinate languages

Alejandro DE LA MORA OCHOA*

RESUMEN

Este trabajo busca demostrar, mediante el análisis de un caso específico, la influencia que representa la escuela para desplazar las lenguas subordinadas, en una situación de contacto entre lenguas. La primera parte se dedica a fundamentar teórica e históricamente las actitudes de menosprecio hacia las lenguas subordinadas. En la segunda parte se documenta este hecho en el nivel prosódico, contrastándose la entonación del español de la Ciudad de México con el mazateco de Jalapa de Díaz, Oaxaca, México. Mediante un extractor de tonos se evidencia que el español afecta los niveles más íntimos de la comunicación lingüística. El estudio aporta evidencias que constituyen un acercamiento poco frecuente en este tipo de situaciones de lenguas en contacto.

Palabras clave: lenguas en contacto, escuela, lengua originaria, mazateco.

ABSTRACT

In this paper I intend to demonstrate, through a particular case, the influence that the school represents in a language contact situation to displace subordinate languages. I also illustrate, at the prosodic level, resistance attitudes of an indigenous language to prevent its displacement.

* Profesor e investigador titular C en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México imparte los seminarios de Sociología del Lenguaje, Psicología del Lenguaje, y Lenguaje y Cerebro. Coordina el Seminario de Lenguas Otomangués. axdelamora@gmail.com

I contrast the intonation of Mexico City Spanish and Mazatec from Jalapa de Díaz, Oaxaca, Mexico.

Keywords: *language contact, school, native languages, Mazatec.*

INTRODUCCIÓN

En América Latina existen una gran cantidad de lenguas originarias que sufrieron procesos de diversos tipos por la influencia de la colonización. Estos procesos abarcan diversos grados de desplazamiento, desde el más grave, que consiste en la extinción de una lengua, hasta otros menos graves, como el préstamo lingüístico. En el medio de estos extremos se halla la *interferencia lingüística*, que radica en incorporar a la L1 elementos de la L2.

El fenómeno aparece, con excepción de Uruguay, en todos los países de América Latina y el Caribe en los hablantes bilingües cuya competencia es mayor en L1 que en L2. La actitud generalizada de los integrantes del grupo social dominante donde se presenta el fenómeno de las lenguas en contacto consiste en la estigmatización de ese tipo de hablantes por la aparente falta de dominio de la lengua dominante.

El problema que abordo en este trabajo consiste en indagar la función de la escuela en la interferencia lingüística del español en el nivel prosódico del mazateco cuando los hablantes producen enunciados interrogativos en español. El asunto es importante por un par de razones: la mayoría de los estudios referentes al contacto entre lenguas omiten las causas de la interferencia —los especialistas evaden este tema y concentran su atención en la descripción del fenómeno— y hay una ausencia de estudios de prosodia en los casos de interferencia lingüística.

Durante el II Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL (III ALFALito) y las IX Jornadas Internacionales de Filología Hispánica (La Plata, 2019) se presentaron cerca de dos docenas de trabajos relacionados con el contacto entre lenguas, la mayoría referidos al léxico o a la sintaxis. En muy pocos de los casos se hizo referencia a los factores culturales o socioeconómicos como posibles causas de la interferencia.

El análisis de este fenómeno en el mazateco me condujo a indagar los orígenes históricos de cada una de las agrupaciones de la familia otomangua a la que pertenece. Este hecho me permitió construir una respuesta tentativa, en la que supuse que la política educativa desde el periodo colonial hasta el siglo XXI valoró al español como lengua única mayoritaria socialmente, con la consecuente subestimación de las lenguas originarias. Ello explica que, para la mayoría de los hablantes monolingües en español, la supuesta falta de destreza de hablantes bilingües en mazateco y español sea catalogada como una deficiencia lingüística y cognoscitiva, con las repercusiones socioculturales que arrastra esta actitud ajena a los hechos.

He dispuesto los datos que recopilé para intentar validar la hipótesis en un par de horizontes. El primero es un marco histórico conceptual en el que demuestro el desinterés de la escuela por enseñar la lectura y escritura en la L1 de los hablantes de las lenguas originarias mexicanas. Este se divide en tres apartados: los principales acercamientos teóricos al tema, un análisis de los orígenes históricos de las etnias de la familia a la que pertenece el mazateco y la preponderancia del factor ideológico sobre los factores sociales que unidimensionalmente se consideran dependientes de la infraestructura económica.

La segunda subdivisión la dedico al estudio de caso. Se inicia con la metodología; aquí me refiero al enfoque que dirigió mi investigación. Me concentro en el análisis impresionista e instrumental de las semejanzas y diferencias en la producción de los enunciados interrogativos del español emitidos por hablantes bilingües mazateco-español en contraste con los producidos por los monolingües en español. Siguen premisas conceptuales, resultados y conclusiones, secciones en las que vinculo las dos grandes subdivisiones de mi investigación.

PRIMERA PARTE. MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

LA EDUCACIÓN

La explicación de los procedimientos y factores que estructuran la sociedad moderna adoptan varias perspectivas. Podríamos comentar en aras de simplificar que los iniciadores de la sociología proponen un par. La solución del conflicto entre las clases es, o bien a partir de la confrontación (Marx & Engels, 1848), o bien a partir del consenso (Durkheim, 2016; Weber, 2011).

Los planteamientos de las teorías de la confrontación y el choque cifran el desarrollo de sus concepciones en el énfasis del papel de las fuerzas productivas con la consecuente subestimación de la función de la cultura. El planteamiento marxista, que subordina todos los factores sociales unidimensionalmente a la infraestructura económica, resulta una limitante para abordar asuntos de la cultura más cercanos al ámbito de la superestructura.

En este sentido, las elaboraciones teóricas de Emile Durkheim (2016) y Max Weber (2011) posibilitan mayor flexibilidad para estudiar la relación entre los agentes y la estructura, donde no necesariamente el fenómeno se explica a partir de relaciones causales, sino que las aportaciones de ambos podrían dar cuenta de la aparición conjunta de las variables.

Por ejemplo, Durkheim (2016) cuestiona el planteamiento kantiano alrededor de la existencia de cualidades humanas universalmente válidas, afirmación que se halla en la misma sintonía de Pierre Bourdieu (2004). Bourdieu considera que la educación actúa a través de ordenamientos cotidianos institucionalizados a lo largo de la historia, mediante los cuales se conservan y transmiten los significados culturales de los grupos en el poder (Bourdieu & Passeron, 2004).

Consecuentemente, la extracción de clase y los contactos que previamente han tenido ciertos sectores sociales son los factores que explican el usufructo del capital cultural y el éxito educativo de los “más aptos”. De esta manera, las asimetrías sociales se presentan mediante el sistema

educativo como desinterés frente al conocimiento o capacidad cognoscitiva desigual (Bourdieu & Passeron, 1996).

Es una forma de violencia simbólica cuando existen muchísimas posibilidades culturales, como en las 66 lenguas indígenas de México, y se trata de presentar una forma de pensar y actuar como la forma universal. En este mismo horizonte existe arbitrariedad cultural en la educación cuando se sustituyen las múltiples culturas por una selección del capital cultural.

La fase imperialista del capitalismo acogió esta perspectiva que se sustentaba en la idea iluminista de la cultura que salvaría al salvaje de su barbarie. Esta concepción a la que se incorporó el sustento teórico del evolucionismo de Spencer (Turner, Beeghley & Powers, 2002) elevó a la sociedad moderna al paradigma de la excelencia, que tarde o temprano conduciría a las sociedades primitivas a la modernidad. Como advierte Bauman (2017), la élite de la metrópoli colonial fijaría las pautas de las iniciativas y mercados futuros.

Como señalé líneas arriba, el conflicto en México, desde la Colonia y la Independencia hasta la Reforma, es difícil de entender desde una perspectiva en la que los factores y procedimientos que estructuran la creación de la sociedad moderna se confronten alrededor de los medios de producción. La interpretación (el significado) que las minorías ilustradas le dan a la estructura social no se sustenta en los aspectos económicos de la posesión o no de los medios de producción.

Desde la Colonia hasta la Independencia, observo un conflicto étnico entre criollos y mestizos; de la Independencia a la Reforma, un conflicto ideológico entre liberales y conservadores que no tiene punto de comparación con la Revolución, donde el combate era realmente entre poseedores y desposeídos. Desde el periodo independiente hasta la secularización de los bienes de la Iglesia católica, la beligerancia consistía en mantener o modificar la estructura social de la Colonia.

Tal como aconteció durante la Conquista, el sistema económico social de las encomiendas, sustentado ideológicamente por las órdenes religiosas, contenía la mayoría de los intentos de sublevación. Los liberales que pretendían combatir la pobreza se enfrentaban a un par de obstáculos: el control de la educación por parte de la Iglesia y la supuesta rémora cultural

de los pueblos indígenas. Ello se evidencia en el sistema educativo mexicano desde la Colonia hasta la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, creada el 3 de marzo de 2003, y particularmente la modificación del artículo 11 en 2015.

He señalado en esta parte que la educación actúa a través de ordenamientos cotidianos institucionalizados a lo largo de la historia, mediante los cuales se conservan y transmiten los significados culturales de los grupos en el poder. Ello constituye una forma de violencia simbólica. De esta manera, la educación causa la marginación a los desposeídos por encima de la posesión o no de los medios de producción.

LA FAMILIA OTOMANGUE

Reviso algunos datos históricos del amuzgo, chatino, cuicateco, ixcateco, mazateco, matlazinca, mixteco, otomí, pame, popoluca, tlahuica, tlapaneco, trique y zapoteco, agrupaciones lingüísticas de la familia otomangue. En términos generales, se puede aducir que algunas de las agrupaciones lingüísticas de esta familia, particularmente mazatecos, popolocas, tlahuicas, tlapanecos, mixtecos y zapotecos, tienen vestigios en su territorio de actividades desde hace más de 10 000 años (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2005). Asimismo, ellos conquistaron a los matlazincas, popolocas y triques.

Desde el siglo XII los mixtecos invadieron los valles centrales de los zapotecos, pero estos mantuvieron su independencia hasta que aparecieron en la escena los españoles. Posteriormente, cuicatecos, mazatecos, popolocas, mixes y chinantecos se unieron a los españoles para derrotar a los mexicas. Los españoles, a principios del siglo XVI, reducen a los matlazincas y tlapanecos.

Las epidemias también actuaron a favor de la conquista de los españoles; en efecto, las etnias amuzgo, chatino y mazateca padecieron enormes decrementos de población y disminución de su desarrollo económico, cultural y social. Asimismo, los tratos injustos y humillantes de los encomenderos españoles y los caciques indígenas aliados propiciaron diversos reclamos legales y sublevaciones armadas durante el

periodo colonial como los de los yopes de Cuauhtepic en 1531 (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2005).

Por si fuera poca la desgracia de las etnias de la familia otomangué, el despojo de las tierras de las comunidades originarias y la despiadada explotación obligó a los sobrevivientes a trabajar las tierras de los hacendados y religiosos como jornaleros o a especializarse en la producción de artesanías. Buena parte de las etnias de esta familia que habita la región se dedicó a la producción de grana de cochinilla con bastante éxito administrativo y económico, al grado de alcanzar, en el siglo XVIII, el tercer lugar entre los productos de exportación de la Nueva España.

El despojo de las tierras se legalizó en el periodo del triunfo de los liberales sobre los conservadores como el lógico consecuente de las leyes de Reforma. Este hecho dio motivo para una alianza entre el gobierno del Segundo Imperio Mexicano y algunas agrupaciones lingüísticas de los distritos de Zaachila y Zimatlán (Salinas Sandoval, s.f.).

Los indígenas pame participaron entre 1847 y 1849 en la Rebelión de la Sierra Gorda. Las causas socioeconómicas se fundamentan en el conflicto por los recursos naturales (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, s.f.), principalmente la madera de los bosques. La privatización de las propiedades comunales condujo a la multiplicación de arrendatarios y ello a la marginación de los indígenas cuyo sustento era la producción de madera. Sin embargo, a las causas descritas se agregaron factores políticos por la participación de desertores del ejército mexicano que combatían inicialmente a los invasores estadounidenses y, finalmente, intentaron aliarse con ellos.

Estos grupos sociales tenían un desarrollo socioeconómico considerable que les permitió alcanzar el nivel de sociedades tributarias. Los enfrentamientos militares entre ellos no son el resultado de la confrontación entre clases sociales, sino el resultado de alianzas para independizarse de la sumisión política social. Superada la etapa colonial, el despojo de las tierras de estas agrupaciones se sustenta en la necesidad de arrebatarse la educación a la Iglesia. La privatización de las propiedades indígenas que se habían adjudicado las órdenes religiosas condujo a la multiplicación de arrendatarios y ello, nuevamente, a la marginación de los indígenas.

EL PODER POLÍTICO, EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y LA CULTURA

Las minorías pequeño-burguesas mexicanas alineadas políticamente en el liberalismo o el conservatismo disputaron ferozmente desde 1812 hasta 1876 el poder del Estado (Salinas Sandoval, s.f.). Ambos proyectos resultaban idénticos en cuanto al menosprecio por el pueblo al que pretendían regir y ordenar.

Los líderes de opinión de la Independencia, la Reforma y la Revolución, en materia de lenguas originarias, pensaban únicamente en la idea de una nación monoétnica y monolingüe. Un detalle de esta política aparece en 1830, cuando algunos promotores de la Reforma consideran que, si se apoyara a las comunidades indígenas, estas podrían convertirse en naciones indias, independientes del Estado, y se pondría en peligro la unidad. La actitud de los estadounidenses era diametralmente opuesta; en 1834 el Gobierno mexicano les concedería autorización para establecerse en Texas. Como podría suponerse, esta fracción del territorio nacional se declara independiente de México dos años después.

Una década más tarde, Estados Unidos arrebató la mitad del territorio mexicano, aunque “se trataba de extensiones ocupadas en su mayor parte por pueblos libres originarios de esas tierras, no dominados hasta entonces por las naciones que acordaron su reparto y a menudo enfrentados a ellas” (Loyo, 2006). Se vivió de todas formas como una infausta y humillante derrota en que la capital y buena parte del territorio nacional vieron ondear la bandera estadounidense.

A pesar de esta dramática atmósfera psicológica de los agentes, no puede pasarse por alto que en esta confrontación solo aportaron infraestructura económica y fuerzas militares siete de los diecinueve estados del periodo. Más grave aún, en la Rebelión de la Sierra Gorda (1847), como manifestación de lucha interna, desertores del ejército mexicano, criollos, pames y jonaces de la región aprovecharon la situación para invadir tierras productoras de madera.

Años después, durante el Porfiriato, se llevan a cabo un par de congresos nacionales de educación (1889, 1890) en los que se evidencia la misma actitud que liberales y conservadores observaron durante las seis

primeras décadas del siglo XIX con referencia a las etnias indígenas. Entre diferencias raciales y supuestas limitaciones cognitivas de los indígenas, los funcionarios porfiristas temían que ellos se convirtieran en un obstáculo para la educación que pretendía la unidad nacional.

En la Revolución, el imaginario de algunos etnólogos, antropólogos y educadores agrupados alrededor de la Sociedad Indigenista Mexicana, fundada en 1910 por Francisco Belmar, se desplazó a la orilla opuesta del péndulo de la cultura de la época. Ahora la imagen del indígena era la de un sujeto oprimido y relegado por criollos y mestizos que inspiraba acciones decididas en nombre de su *regeneración*. Esta idea mesiánica de los indianistas no modificaba en lo mínimo los programas educativos. Los integrantes proponían *también* la uniformidad lingüística para procurar la unidad nacional.

Después este periodo no hay cambio en la política de la uniformidad lingüística. Posterior al triunfo armado contra la dictadura porfirista se pretende mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, tal como se proponía en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 que implementaron Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera.

La situación se mantuvo incólume años delante. Efectivamente, en 1913 se pretendió aplicar la consabida perspectiva de enseñanza a los indígenas a través de la lengua dominante mediante el Programa de Educación Integral Nacionalista que proponía *civilizar* a los indígenas para convertirlos en ciudadanos nacionales (Loyo, 2006). Por esta época, en 1916 para mayor precisión, uno de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, inspirado en el positivismo de Comte, publicaría el libro *Forjando patria* (Gamio, 2006), un texto cardinal, vilipendiado en su época.

El autor fue de los pocos que se atrevieron a un cuestionamiento sólido e informado de la postura de los liberales de principios del siglo XX quienes, fundados en una sesgada interpretación de la teoría de la evolución (Turner et al., 2002), suponían que los indígenas se integrarían cultural, política, social y económicamente mediante el proceso de mestizaje, ya que “las razas organizadas conquistan a las razas inferiores y menos organizadas” (Turner et al., 2002, p. 2). Si bien la Constitución de 1917

modifica el artículo tercero para incorporar a la educación la libertad curricular, la laicidad y la gratuidad, no existe mención acerca de los indígenas.

Durante el cuatrienio de Álvaro Obregón (1920-1924), con el auge de la producción petrolera mexicana (segundo productor mundial) (Fuentes, s.f.), se crea la Secretaría de Educación Pública, que dirigió José Vasconcelos. Su postura idealista de trascender las nociones de raza y nación no permitió mejorar las condiciones de la educación indígena. En 1923 se crearon las Casas del Pueblo con el propósito de enseñar a los indígenas a hablar español. De 1924 a 1928 Plutarco Elías Calles gobernó México; lo más sobresaliente fue la breve incorporación de Gamio como subsecretario de Educación.

La llegada de Lázaro Cárdenas posibilitó una mirada distinta a la política educativa de las minorías étnicas. En esta ocasión, se busca una alternativa a la uniformidad lingüística en la educación de los pueblos originarios. Un ejemplo fue conceder importancia a la propuesta de William Townsend, del Instituto Lingüístico de Verano, quien propugnaba por la alfabetización de los indígenas en su lengua originaria antepuesta a la adquisición de la dominante.

La política anticolonialista de Cárdenas dio paso a instituciones aparentemente más cercanas a los intereses de los pueblos indios como el Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1934. En 1939, lingüistas y funcionarios diseñarán el Proyecto Tarasco. Sus antecedentes organizativos y políticos consiguen que en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas (realizada en 1939 en Pátzcuaro, Michoacán) se determine que la educación bilingüe sería el modelo destinado a las poblaciones indígenas: este brindaría educación básica por maestros bilingües, que en una etapa posterior incorporarán el español como L2. En el sexenio de Ávila Camacho se revierten esos proyectos.

En el periodo de Miguel Alemán (1946-1952), los maestros rurales monolingües son los responsables de la educación indígena. El método directo se sigue aplicando en el periodo presidencial de Ruíz Cortines (1952-1958). La política durante la presidencia de López Mateos favorece que la Secretaría de Educación Pública admita las nociones de *cultura e identidad indígenas* en sus documentos oficiales.

Nuevamente, las confrontaciones entre los métodos *directo* e *indirecto* florecen durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970). El supuesto de que el aumento de la oferta sea sinónimo de igualdad social constituye el centro de la política alrededor de la educación durante la presidencia de Echeverría (1970-1976).

La política que propugnó por incorporar a los indígenas a la sociedad sufrirá un vuelco enérgico en 1977, durante la etapa de la presidencia de López Portillo (1976-1982). En efecto, el II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas exige una educación específica para las comunidades. Un año después, la Dirección General de Educación Indígena suscribirá el proyecto Educación Bilingüe Bicultural.

De esta manera, la educación indígena dejaría el carácter tradicional de enseñanza extraescolar. Este es también el lapso en el que los miembros de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües proponen la incorporación de los indígenas a la tarea de planeación de la política cultural con base en el concepto *indigenismo de participación* (Rebolledo, 2010).

Un poco antes del término del periodo sexenal de López Portillo, en 1980, la orientación política, cuya inspiración argumentativa es el “adelgazamiento del Estado”, reclama detener la expansión de los servicios educativos y en su lugar hacerlos “eficaces y eficientes”. Tal será la tónica de los siguientes tres periodos sexenales (De la Madrid, 1982-1988; Salinas de Gortari, 1988-1994 y Zedillo, 1994-2000) que además abogarán por la descentralización educativa, la cual abonaría a la modernización del país.

Inusitadamente, la revolución mediática del 1 de enero de 1994 traerá como consecuencia asignar a los indígenas el papel de agentes, aunque como en otras ocasiones “representados” por pequeño-burgueses de las minorías ilustradas. Así, la cultura de los grupos originarios pudo discutirse y negociarse ante los representantes del Gobierno.

Los periodos presidenciales de Fox (2000-2006) y Calderón (2006-2012) se caracterizarán por el desarrollo de la educación a distancia y la obligación de que los docentes rindieran cuentas, lo que posteriormente se formalizaría durante el sexenio de Peña Nieto mediante el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CASO

METODOLOGÍA

Como ha quedado asentado en el inicio, se estudia la influencia de la educación en las lenguas amerindias. Apliqué dos acercamientos, uno histórico y otro prosódico. El primero pretende evidenciar que, durante un periodo de alrededor de cinco siglos, no se atendieron las lenguas indígenas desde los proyectos educativos del Estado. Siempre se pretendió que existiera una sola lengua y una sola cultura, pero el fenómeno del bilingüismo en toda la república es insoslayable.

Sabemos que los estudios acerca del bilingüismo se han concentrado en todos los niveles de la lengua, aunque los especialistas mexicanos han preferido el léxico y la sintaxis. Muy pocos estudios de contacto entre lenguas abordan la prosodia. Se pasa por alto que esta evidencia de una manera precisa y objetiva la pertenencia de los hablantes a las diferentes fracciones de clase.

Una de las causas consiste en que es muy difícil que el yo discursivo pueda encubrir la prosodia. Esta característica brinda a los estudios un destacado lugar en la bibliografía de las lenguas en contacto desde perspectivas sociales y culturales. Esta perspectiva microsocia no es única. Me he valido en este estudio de los enfoques histórico y prosódico para sustentar, por un lado, el abandono y, por el otro, los movimientos de resistencia presentes en los niveles microsociales y microlingüísticos, como los de la prosodia.

En el estudio de caso, cuatro mujeres informantes emitieron 89 enunciados interrogativos a partir de los enunciados seleccionados en el “Cuestionario para el estudio de las lenguas amerindias” empleado en el análisis de lenguas originarias mexicanas. Las 356 emisiones interrogativas, entre las cuales existían muestras de interrogativos absolutos, pronominales y circunflejos, se estudiaron mediante un programa de análisis fonético, extractor de la frecuencia fundamental.

Se corroboraron los niveles de tono e intensidad y, como resultado de ello, mediante un juez a doble ciego, se asignó la clase de tonema que correspondía a cada caso. Ello se efectuó con base en los planteamientos del modelo SP-TOBI. Las características que se obtuvieron se confrontaron con las determinaciones paradigmáticas de los enunciados interrogativos que aparecen en la bibliografía especializada. Los resultados de cada uno de los tonemas de los enunciados de las cuatro informantes se agruparon con base en el tipo de interrogativo.

PREMISAS CONCEPTUALES

EL NIVEL PROSÓDICO

La escuela estructuralista tiene algunas limitaciones en lo que se refiere al estudio de la entonación. Una estructura multiestratificada que determine las propiedades y jerarquías de los elementos prosódicos, tal como lo propone la teoría métrica autosegmental, es idónea. Dado que la melodía de los enunciados constituye un nivel separado y en cierto modo independiente de los demás rasgos fonológicos (Hualde, 2003), los tonos de los enunciados resultan ser segmentos asociados al texto por medio de ciertas reglas.

Una implicación de las consideraciones anteriores consiste en que, en las lenguas no tonales, los tonos consiguen vincularse —generalmente— con la sílaba que contiene el acento léxico o con el final de ciertas frases. Ello estipula un par de nociones: *acento tonal* para el primer caso y *tono de juntura* o *de frontera* para el segundo.

Hualde (2003) reconoce que la prominencia acentual no siempre se alinea con un tono alto, en ocasiones lo hace con uno bajo: se usan las iniciales H (*high*) y L (*low*) para referirse a los tonos altos y bajos, respectivamente. Así las cosas, la sílaba léxica es un *amarre* para el evento tonal. En este marco, el contorno entonativo de un enunciado se compone, únicamente, de elementos tonales con valor pragmático. Ello resulta diferente para las lenguas tonales, ya que en estas la melodía tiene valor léxico.

Con relación a la prominencia del tono, es posible que más de un acento tonal esté asociado con alguna sílaba tónica. El tono puede subir o bajar a través de la sílaba enfática y esto se representaría con dos tonos vinculados. En el caso de que sea el valle el que se realice dentro de los límites de la sílaba tónica, se representaría L^*+H . Se leería: un valle en el inicio de la sílaba tónica seguido por un pico que puede ocurrir fuera de ella. Podría ser el caso de que un pico fuera el que se realizara en el inicio de la sílaba tónica y lo siguiera un valle: H^*+L sería su representación (Pierrehumbert, 1980).

Algunos autores (Beckman, Díaz Campos, McGory & Morgan, 2002; Sosa, 1999) han clasificado las representaciones fonológicas del español con base en esta teoría. Según Beckman et al. (2002), el español observa una situación similar a la del inglés; proponen cuatro tonos: L^*+H , $L+H^*$, $H+L^*$ y —provisionalmente—, para casos que no se puedan identificar con alguno de los anteriores, un pico sin valle H^* .

Con la pretensión de diseñar un modelo de notación para el estudio de la entonación en español y resolver las discrepancias que se propician cuando diferentes investigadores aplican el mismo marco teórico y procedimiento metodológico, se diseñó el modelo SP-TOBI. La unidad TOBI se refiere a la expresión en inglés *tone and break index* (tono e índices de disyunción), que da cuenta de dos de los cinco estratos notacionales que constituyen los sedimentos del modelo métrico y autosegmental. Los otros tres son el estrato de palabras, el de sílabas y el de código.

SP se refiere a la lengua española, de manera similar a como se han etiquetado otros modelos de notación tonal: K-TOBI, J-TOBI y G-TOBI para las lenguas coreana, japonesa y alemana, respectivamente. Este módulo prosódico podría asimismo representarse mediante datos físicos: las medidas de la F_0 , de la duración y de la intensidad.

La noción de *grupo fónico*, definida por Navarro Tomás (1972) como la porción de discurso comprendida entre dos pausas, se denominará *grupo melódico*. La finalidad es expresar claramente que se trata de una unidad prosódica cuyo dominio limita a la derecha con un tonema, que es el conjunto de tonos que marcan el final de un enunciado y que coincide con la sílaba final a partir de la que lleva el último acento léxico.

El núcleo es la combinación de la sílaba léxica más prominente y los tonos asociados a ella, exceptuando los tonos de juntura. En los casos en que haya más de una sílaba acentuada haría falta saber a cuál sílaba se asocia el tono. Resulta evidente, en el caso del español, que esa sílaba será la última acentuada del grupo melódico.

Otra cuestión importante en el modelo autosegmental consiste en la determinación de la línea de base tonal, también llamada *tono normal* o *tono básico*. Para Zamora y Guitart (1982), este tono básico consiste en el nivel mediante el cual los hablantes producen sílabas enfáticas o átonas.

En el marco de la fonología generativa, el *tono básico* que aquí se designa *línea de base tonal* “se considera como el registro más bajo al que un hablante puede llegar, con un valor numérico que corresponde al L % al final de los enunciados, el último y el más grave de los tonos que integran los tonemas descendentes” (Sosa, 1999, p. 112). El mismo autor plantea que esta línea de base permanece constante en la mayoría de los hablantes, con excepción de algunos cambios de registro; añade que los tonos más altos, sin embargo, carecen de un “techo” fijo (Sosa, 1999).

EL INTERROGATIVO

La caracterización de los enunciados interrogativos en la gramática tradicional suele apoyarse en consideraciones sintácticas y semánticas cuya preocupación fundamental son los juicios formales. Un ejemplo de esta vertiente lo ilustrará. Victoria Escandell (2000), quien discrimina entre estructura sintáctica y propósito comunicativo, y, en consecuencia, considera que las oraciones interrogativas no se pueden equiparar de manera absoluta con las preguntas, postula que el término *oración interrogativa* hace referencia exclusivamente a los “aspectos estrictamente gramaticales tanto sintácticos como semánticos” (p. 3932).

Separa Escandell (2000) las propiedades sintácticas y “semánticas” de estas estructuras oracionales de sus usos discursivos para “obtener una descripción común a todas las oraciones interrogativas basadas en sus propiedades formales”. La autora considera que las interrogativas

parciales son aquellas oraciones en las que la *incógnita* (o *variable*) corresponde al pronombre, adjetivo o adverbio utilizado.

En las totales, por otro lado, la incógnita se corresponde con el carácter afirmativo o negativo de la predicación que se halla indicado por la entonación, que además esta última permite discriminarlas de las oraciones declarativas. Considera asimismo que las interrogativas disyuntivas constituyen una clase especial de interrogativas totales; además, dedica una sección de su texto al “foco de la interrogación”, en la que define al *foco* como “lo que se cuestiona” (Escandell, 2000).

En otra sección denominada “La entonación como marca gramatical discursiva”, Escandell (2000) alude al esquema básico de la entonación de las oraciones interrogativas del español peninsular, caracterizándolo como final ascendente-descendente (anticadencia). Señala que las interrogativas parciales presentan una entonación similar a las declarativas por la marca sintáctica que poseen. En relación con las disyuntivas, considera que la entonación se separa en dos ramas.

En una conceptualización más próxima al análisis de la entonación, Pedro Martín (2009) señala, con base en Quilis (1975), que el interrogativo absoluto mexicano se caracteriza por el movimiento de la F0 claramente ascendente. El dato fue corroborado por Sosa (1999), quien a la vez lo identifica de manera diferente al de los otros dialectos que estudia por su amplio ascenso. Asimismo, en Martín (2009), las interrogativas pronominales (Quilis, 1975) presentan un fundamental descendente, a diferencia de Sosa (1999), que señala que en todos los dialectos que estudió halló los patrones descendente, ascendente y circunflejo, como ya había sido señalado por Navarro Tomás (1972) en su *Manual de pronunciación*.

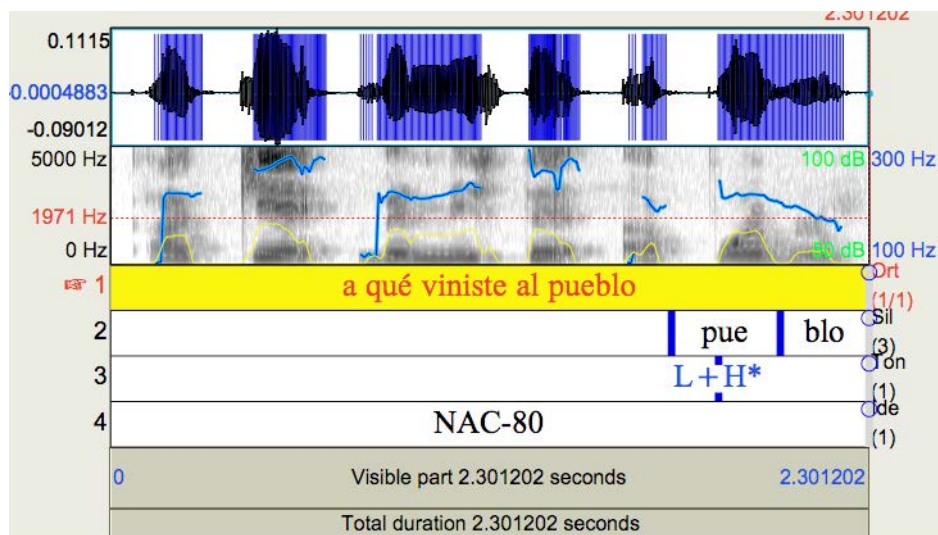
RESULTADOS

Los detallados y precisos análisis que exige el estudio de la prosodia resultan ser arduos y lentos. Se requiere de hablantes dispuestos a colaborar con buena parte de su tiempo en varias ocasiones. También demandan el empleo de instrumental que corrobore las observaciones de los estudiosos y el procedimiento “doble ciego”, pues finalmente son los especialistas

los que interpretan los datos que ofrecen los instrumentos. Los resultados son valiosos, pues permiten confrontar posiciones que en los ámbitos de la comodidad no suelen ser cuestionados. El empleo de los extractores de la frecuencia fundamental permite trabajar con gráficas.

El primer renglón de la gráfica 1 permite distinguir la amplitud del sonido del enunciado y los pulsos glóticos; el segundo, la curva F0 y la curva de intensidad; el tercero, la transcripción ortográfica del enunciado que se estudia; el cuarto, la división silábica de la última palabra que, acorde con los planteamientos señalados líneas arriba, permitirá identificar el tonema que aparece en el siguiente renglón. En este caso, se trata de un tonema del tipo L+H*, en otros términos, una clara caída desde el tono más alto. Las dos últimas líneas se refieren a la duración del sonido en segundos.

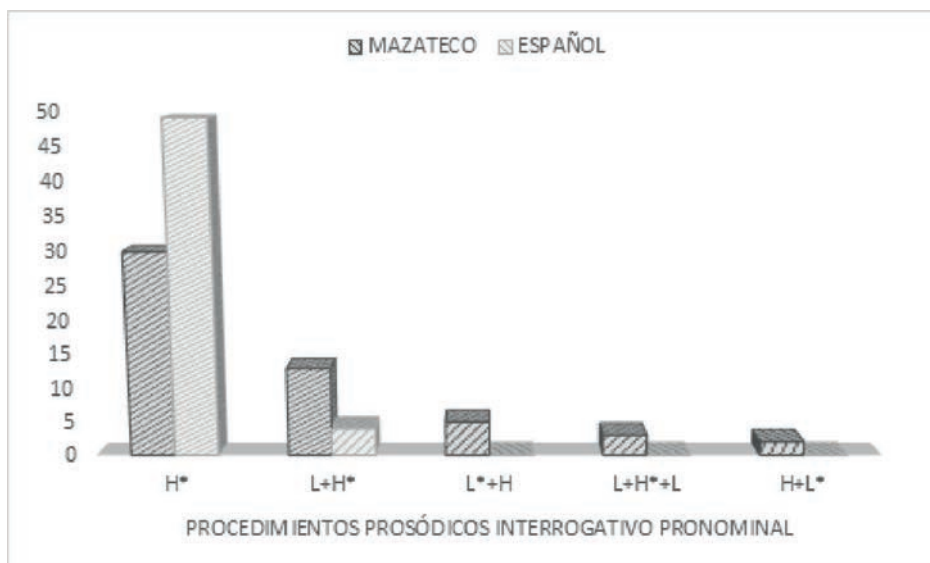
Gráfica 1. Tonema tipo L+H*



Fuente: elaboración propia a partir del extractor de F0 Praat.

En la gráfica 2 se han agrupado como mazateco y español los enunciados interrogativos pronominales que produjeron los cuatro informantes: dos bilingües mazateco-español (*mazateco*) y dos monolingües en español (*español*). Los procedimientos prosódicos que emplearon las hablantes fueron de cinco tipos: H*, tono alto; L+H*, acento tonal con un ascenso temprano; L*+H, valle en la tónica seguido de un pico; H+L* valle en la tónica precedido de un pico; L+H*+L, acento tritonal que, además de un ascenso temprano, tiene un descenso inmediato. Los acentos tritonales son poco frecuentes. La última categoría ilustrada es un descenso desde el tono más alto. Como se advierte, los recursos prosódicos del mazateco y español en la producción de los enunciados interrogativos pronominales son diferentes cuantitativa y cualitativamente.

Gráfica 2. Contrastes entre los procedimientos prosódicos del mazateco y el español.
Interrogativo pronominal



En la gráfica 3, con el mismo tipo de agrupación, se observan los tonemas ya descritos y uno que solo aparece en esta gráfica: ¡L+H*. Se trata de un acento variante del tonema L+H* con escalonamiento ascendente. Las hablantes bilingües emplean, para dar cuenta de los enunciados de interrogativo absoluto, un par de procedimientos: un ascenso menor muy claro y un ascenso con subida temprana, tonema al que no acuden las hablantes monolingües.

En cambio, las informantes monolingües utilizan acentos con subida tardía, tritonos y escalamientos ascendentes. Como se advierte, la prosodia de los interrogativos pronominales de las hablantes bilingües es vacilante, situación que se invierte en el caso de los interrogativos absolutos, donde la postura más heterogénea la ilustran las hablantes monolingües.

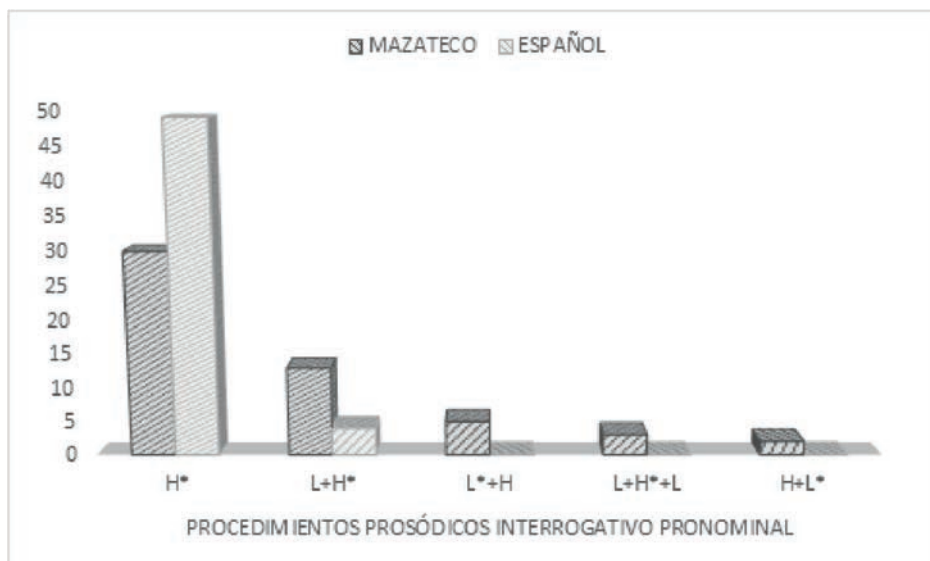
Desde el horizonte de la teoría prosódica, dado que el interrogativo pronominal en ambas lenguas tiene una marca morfológica que identifica al enunciado como tal, debería observarse la coincidencia en la elección del tonema pertinente. Ello no sucede así. La situación vacilante para las hablantes bilingües se advierte en la gráfica 2.

En sentido inverso, en el interrogativo absoluto, donde la ausencia de una marca morfológica dedicada obliga a enfatizar la prosodia, las hablantes bilingües se restringen a dos tonemas, los paradigmáticos en el interrogativo pronominal del español (gráfica 3). Ello indica la interferencia de la lengua europea sobre la lengua originaria en el formante más profundo (por las funciones pragmáticas relacionadas con sentimientos y emociones de la prosodia). A lo anterior añado un segundo argumento edificado en las actitudes de los hispanohablantes ante la lengua:

Los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática, de pronunciación de los segmentos o de posición del acento que cometen los extranjeros cuando hablan nuestra lengua: nos hacemos cargo de las dificultades que deben afrontar y del esfuerzo que deben realizar para superarlas. Por el contrario, tendemos a ser intransigentes

en el ámbito de la entonación [...]. Ello tiene graves consecuencias: no pocas veces, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario, tomamos una falta de entonación por una falta de educación (Cortés Moreno, 2000, p. 99)

Gráfica 3. Contrastes entre los procedimientos prosódicos del mazateco y el español. Interrogativo absoluto



CONCLUSIONES

El periodo colonial en México ilustra la interacción de las órdenes religiosas y militares de los invasores que actúan en el nivel socioeconómico para apropiarse del capital económico y cultural de los pueblos originarios. Las órdenes religiosas se concentraron en la violencia simbólica que se expresó en ignorar las capacidades culturales de los pueblos indígenas para sustituirlas por una forma de pensar y actuar como la cultura universal.

Las minorías pequeño-burguesas del periodo de la Independencia y la Revolución hicieron suya la orientación programática de la metrópoli

en lo que se refiere a la sustitución de las múltiples culturas por una de “valor universal”. Aunque se derrotó militarmente en la Reforma y la Revolución esta concepción de la educación, el menosprecio por las lenguas indígenas se mantuvo.

Las formas de resistencia lingüísticas están veladas en los niveles menos visibles como el de la prosodia, como se advierte con los recursos del mazateco y español en la producción de los enunciados interrogativos pronominales y absolutos, que son diferentes cuantitativa y cualitativamente. Este tipo de movimientos tendrán una expresión aún tibia como la del artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que no es la carta magna, pero finalmente es una etapa de la lucha de estos movimientos que han mantenido sus lenguas y sus culturas a pesar de todo.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2017). *La cultura como praxis*. Barcelona, España: Paidós.
- Beckman, M., Díaz Campos, M., McGory, J. & Morgan, T. (2002). Intonation across Spanish, in the Tones and Break Indices framework, *Probus*, 14, 9-36.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cortés Moreno, M. (2000). Didáctica. *Lengua y Literatura*, (12), 91-119.
- Decreto del 30 de mayo de 1911 que establece la creación de las Escuelas Rudimentarias Recuperado de <https://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf>
- Durkheim, É. (2016). *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Madrid, España: Alianza.
- Escandell Vidal, M. V. (2000). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3931-3991). (Tomo 3. Entre la oración y el discurso. Morfología). Madrid, España: Espasa.

- Gamio, M. (2006). *Forjando patria*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico autosegmental. En P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*. Barcelona, España: Ariel.
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. (s.f.). La R de la Sierra Gorda. Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/sanluis/html/sec_59.html
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2005). Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de <http://inali.gob.mx/clin-inali/>
- Ley de 2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003.
- Loyo, E. (2006). La educación de los indígenas: polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917). En M. Moreno-Bonett & M. González (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/24.pdf>
- Martín Butragueño, P. (2009). El estudio de la entonación en el español de México. Recuperado de <http://lef.colmex.mx>
- Marx, K. & Engels, F. (1848). *El manifiesto del Partido Comunista*.
- Navarro, T. (1972). *Manual de pronunciación española*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (1975). Las unidades de entonación. *Revista Española de Lingüística*, (5), 261-279.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zabrowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas desafíos* (pp. 113-158). Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas Sandoval, M. C. (s.f.). El Estado de México durante la Guerra México-Estados Unidos. 1846-1848. Recuperado de <http://www.cmq.edu.mx/index.php/docman/publicaciones/doc-de-investigacion-n/142-di0160114/file>

- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español*. Madrid, España: Catedra.
- Turner, J. H., Beeghley, L. & Powers, C. H. (2002). The emergence of sociological theory. Recuperado de <http://www.suz.uzh.ch/dam/jcr:00000000-36d7-41d4-ffff-ffff9b49d30e/Turner.pdf>
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora Munne, J. & Guitart, J. M. (1982). *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción e historia*. Salamanca, España: Almer.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

De la Mora, A. (2019). La educación y la enseñanza en el desplazamiento de las lenguas subordinadas. *Punto Cunorte*, 5(9), 149-171.

Lenguas europeas y lenguas mexicanas: actitudes lingüísticas de universitarios en Guadalajara (México)

European and Mexican languages: a group of college students' linguistic attitudes in Guadalajara, Mexico

Martha ISLAS*

Alfredo Leonardo ROMERO SÁNCHEZ**

Nicolás LOZANO MERCADO***

RESUMEN

Se reportan los resultados de un estudio sociolingüístico que documenta y analiza las opiniones vertidas por un grupo de cien estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad de Guadalajara (México) sobre la habilidad de hablar varias lenguas indígenas o varias lenguas de origen europeo. Las respuestas reunidas aludieron a estos temas: enriquecimiento profesional o personal, capacidades comunicativas, valores de las culturas, utilidad y carácter global. Entre otros resultados, se encontró que los idiomas europeos fueron asociados a ámbitos globales y a la superación laboral o académica, pero no así los mexicanos. La contribución más importante de este estudio es proveer de datos duros que den sustento a apreciaciones que sin ellos quedarían solamente en el plano anecdótico.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, multilingüismo, lenguas indígenas mexicanas.

* Martha Islas. Maestra en Lingüística por la Universidad de Buffalo, Estados Unidos, y doctora en Lingüística por El Colegio de México, México. Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México.

** Leonardo Romero Sánchez. Profesor del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México.

*** Nicolás Lozano Mercado. Maestro en Historia y Teoría de la Educación, y doctorante en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor investigador de tiempo completo titular A del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México.

ABSTRACT

A group of one hundred college students' views regarding speaking several European or Indigenous languages were gathered and analyzed; subjects were attending Universidad de Guadalajara (located in western Mexico), and Spanish was their native tongue. The students' opinions cluster around these general topics: personal or professional improvement, communicative abilities, cultural values, usefulness and global character. Among other results, it was found that traits like personal or professional enrichment, and association to a global domain were mentioned for European languages but not for aboriginal ones. On the other hand, a recommendation to preserve and promote languages occurred for Mexican languages but not for European ones. The most important contribution of this study is to provide quantitative data to back otherwise anecdotal assessments.

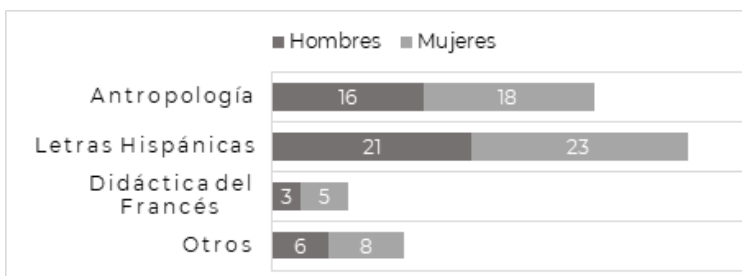
Keywords: *linguistic attitudes, multilingualism, Mexican indigenous languages.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación fue obtener la opinión que tiene un grupo de estudiantes con respecto a las lenguas mesoamericanas y compararla con su percepción de lenguas europeas. Este estudio es parte de un proyecto más grande que analiza otros aspectos de las actitudes que se tienen con respecto a las lenguas indígenas en Guadalajara.

Los estudiantes encuestados fueron de nivel licenciatura, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (localizado en la ciudad de Guadalajara, México), hablantes nativos de español, en un número aproximadamente igual de hombres y mujeres, menores de 30 años y que han vivido toda su vida o casi toda su vida en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012). Suman 100 individuos; la carrera a la que pertenecen y su sexo se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1. Licenciatura cursada y sexo de los estudiantes encuestados



Si bien el tema de las actitudes lingüísticas ha sido estudiado por numerosos autores, no se tienen muchos trabajos sobre las actitudes que tiene la población mestiza del país (mexicanos hispanohablantes no indígenas) hacia los idiomas autóctonos. Entre estos pocos estudios antecedentes se encuentran los trabajos de Desmet (2004, 2008) para población de la Ciudad de México, así como los de Pfeiler (1999) y Sima (2011) para Yucatán. En lo que concierne a Jalisco, y Guadalajara, hay algunos estudios sociolingüísticos (Barragán, 2007), pero ninguno específicamente sobre actitudes de mestizos hacia las lenguas indígenas.

El instrumento de medición que se usó fue un cuestionario escrito, aplicado en los salones de clase, entre 2008 y 2010. Además del contraste de percepción entre las lenguas europeas y mexicanas, las preguntas tocaban distintos tópicos cuyos resultados son reportados en otras publicaciones. En la siguiente sección se revisan los resultados relativos al nombre de las lenguas para luego presentar un resumen de los comentarios hechos por los encuestados con respecto al multilingüismo en unas y otras lenguas.

CONOCIMIENTO DEL NOMBRE DE LAS LENGUAS EUROPEAS Y MEXICANAS

Se preguntó a los sujetos si conocían el nombre de una lengua indígena mexicana y, más adelante en el mismo cuestionario, si conocían el nombre de una lengua europea. Los resultados se muestran en la gráfica 2.

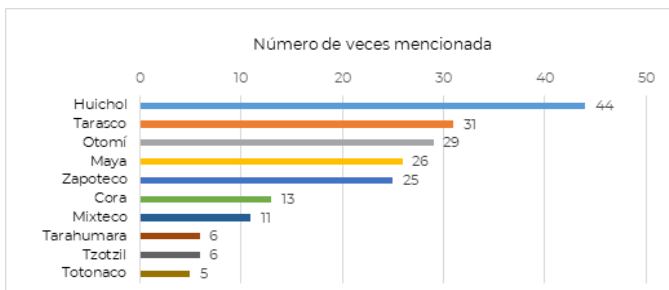
Gráfica 2. Comparación sobre el conocimiento del nombre de una lengua mexicana o una lengua europea



La gran mayoría de los estudiantes supo nombres de ambos grupos de lenguas, aunque hubo un número mayor que supo el nombre de una lengua europea (con una diferencia de 14 personas), y también que dijo no conocer el nombre de una lengua indígena (con una diferencia de 12 personas).

Después se pidió que proporcionaran el nombre o nombres de lenguas que conocieran pertenecientes a cada uno de estos dos tipos, obteniéndose lo siguiente. Con respecto a las lenguas indígenas, dieron 32 nombres diferentes, presentados a continuación en orden de frecuencia (se descontó el náhuatl porque fue la lengua usada como ejemplo en el reactivo).

Gráfica 3. Nombres de lenguas mexicanas más mencionadas



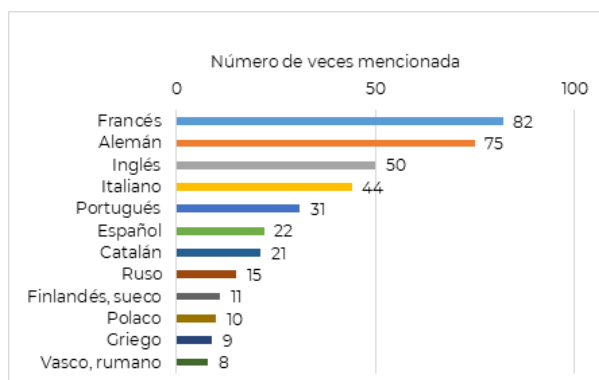
Los idiomas mexicanos mencionados con menor frecuencia, entre una y cuatro veces, se enlistan en la tabla 1.

Tabla 1. Lenguas mexicanas mencionadas entre una y cuatro veces

Mazahua	4
Tzeltal	3
Seri, chontal, tepehuano, tepehuan, mixe, pame	2
Mazateco, yaqui, chinanteco, pai pai, chol, huave, mexicanero, mayo, lacandón, triqui, tojolabal, zoque, mame, kikapú	1

En relación con las lenguas europeas, fueron proporcionados 27 nombres diferentes, siendo los más frecuentes los que parecen en la gráfica 4 (se descontó el holandés porque fue la lengua usada como ejemplo en el cuestionario).

Gráfica 4. Nombres de lenguas europeas más mencionadas



Los idiomas mencionados con menor frecuencia, entre una y cuatro veces, fueron las lenguas que se enlistan en la tabla 2.

Tabla 2. Lenguas europeas mencionadas entre una y cuatro veces

Danés, irlandés	4
Islandés, gaélico	3
Noruego, checo, bretón	2
Húngaro, gallego, flamenco, latín, turco, albanés	1

Debido a que cada estudiante suministró dos o más nombres de cada grupo de lenguas y a que una misma lengua fue citada por diferentes estudiantes, resultó relevante obtener el promedio de lenguas mencionadas por cada persona. De esta forma, fueron citadas 2.29 lenguas autóctonas y 4.24 lenguas europeas por persona, es decir, cerca del doble de europeas que mexicanas.

OPINIONES SOBRE EL MULTILINGÜISMO EN IDIOMAS EUROPEOS Y MESOAMERICANOS

Se preguntó a los encuestados su punto de vista sobre una persona que puede hablar varios idiomas europeos y varios idiomas mexicanos. Las respuestas involucraron las siguientes categorías generales: valores de enriquecimiento personal, capacidades comunicativas, condiciones asociadas a hablar varias lenguas, valores de las culturas y utilidad y ámbito global. Con el fin de observar las diferencias y similitudes entre los dos tipos de lenguas, se presentan a continuación los totales obtenidos para cada una, así como ejemplos de los enunciados expresados por los estudiantes en torno a cada concepto.

VALORES DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL

En esta categoría se ubican atributos y capacidades que los sujetos asociaron a hablar varias lenguas, agrupados en cuatro clases: conocimiento, superación académica, superación personal y superación profesional o laboral.

Conocimiento. Aquí se presentaron atributos del hablante como “preparado”, “instruido”, “culto” o con “acervo cultural”.¹ 22 respuestas tocaron este concepto para las lenguas europeas y 6 para lenguas mexicanas, de las cuales se transcribe una de cada grupo (tabla 3).

Tabla 3. Conocimiento

Lenguas europeas	‡ ‡ 22	“ <i>Que ha estudiado mucho</i> y que es bueno que lo haya hecho” (289).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 6	“ <i>Que tiene el conocimiento de nuestra cultura</i> y debería trasmitirlo al resto de la población” (706).

Superación académica. A pesar de que solamente apareció una vez, resulta interesante que este concepto emergió a propósito de las lenguas europeas, pero no para las lenguas indígenas (tabla 4).

Tabla 4. Superación académica

Lenguas europeas	‡ 1	“ <i>Me parece adecuado, así pueden obtener más conocimientos y desarrollarse académicamente</i> ” (1179).
Lenguas indígenas	0	∅

Superación personal. De manera similar al anterior, este concepto ocurre para lenguas europeas, en tres ocasiones, pero no para lenguas mesoamericanas (tabla 5).

Tabla 5. Superación personal

Lenguas europeas	‡ ‡ 3	“ <i>Que busca una mayor superación</i> y que tiene más oportunidades de éxito” (96).
Lenguas indígenas	0	∅

¹ El número al final de cada enunciado corresponde al número de folio del cuestionario.

Superación profesional o laboral, o bien oportunidades de trabajo. Resalta el hecho de que 15 respuestas incluyeron este concepto para los idiomas europeos; en contraste, ninguna lo incluyó para los idiomas indígenas (tabla 6).

Tabla 6. Superación profesional o laboral

Lenguas europeas	♣ ♣ 15	“Que es más fácil para esta conseguir un buen trabajo y comunicarse con mucha más gente” (709).
Lenguas indígenas	0	∅

CAPACIDADES COMUNICATIVAS Y VALOR DE LAS LENGUAS

Las opiniones de este conjunto involucran, por un lado, facultades que según los encuestados se adquieren al hablar varias lenguas. Se reúnen bajo dos conceptos: posibilidad de comunicarse con más personas y posibilidad de leer originales o traducir. Por otro lado, estas respuestas comentan sobre el valor de las lenguas y la complejidad de las lenguas, que se suman como dos conceptos.

Posibilidad de comunicarse con más personas y otras culturas. El 20 % de las respuestas destacaron la capacidad de comunicarse como algo positivo, de ocurrencia más alta para las lenguas europeas (15) que para las lenguas originarias (5) (tabla 7).

Tabla 7. Posibilidad de comunicarse con más personas

Lenguas europeas	♣ ♣ 15	“Que es excelente que busque la <i>manera de poder comunicarse con personas que comparten otra cultura</i> ” (712).
Lenguas indígenas	♣ ♣ 5	“Que puede apreciar (y valorar) más las diferencias existentes en las culturas y se puede comunicar por medio del habla <i>con mayor número de personas</i> ” (245).

Posibilidad de leer originales o traducir. La capacidad de poder leer obras en su versión original junto con la capacidad de actuar como traductor, si se hablan varias lenguas, fueron observaciones hechas tres veces para los idiomas europeos y una para los autóctonos (tabla 8).

Tabla 8. Posibilidad de leer originales o traducir

Lenguas europeas	‡ ‡ 3	“Que puede enriquecerse más que los que hablan una sola lengua; pues, aunque la cosmovisión no vaya incluida, <i>tiene la oportunidad de conocer textos escritos en su lengua original</i> ” (243).
Lenguas indígenas	‡ 1	“Lo mismo, que <i>puede enriquecerse de escritos y conocer la perspectiva de otra persona partiendo de sus propios conceptos</i> ” (243).

Valor de las lenguas. Hubo opiniones que hicieron énfasis en que un hablante de lenguas indígenas es igual a un hablante de otra lengua, o que las lenguas europeas son iguales a las indígenas, o también que todas las lenguas tienen el mismo valor. Una tercera parte de los encuestados hizo mención de este concepto en relación con las lenguas indígenas, mientras que solamente tres lo hicieron para las lenguas europeas (tabla 9).

Tabla 9. Valor de las lenguas

Lenguas europeas	‡ ‡ 3	“Pues es <i>tan buena como quien habla varias lenguas de otras regiones</i> ” (1157).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 32	“Es igualmente importante porque para mí <i>todas las lenguas tienen la misma importancia</i> ” (268).

Complejidad de las lenguas. Básicamente, este concepto se refirió a que las lenguas mexicanas son complejas, señalamiento que no surgió para las lenguas europeas (tabla 10).

Tabla 10. Complejidad

Lenguas europeas	0	∅
Lenguas indígenas	‡ ‡ 4	“[Quien habla varias lenguas indígenas] tiene una habilidad tremenda debido al grado de <i>complejidad fonética y morfológica</i> ” (673).

CONDICIONES ASOCIADAS A HABLAR VARIAS LENGUAS

Los comentarios de esta sección hacen inferencias sobre las circunstancias que rodean el hablar varias lenguas, como que aprender lenguas cuesta dinero, toma tiempo, que las personas lo hacen por gusto o las necesitan para realizar su trabajo. A pesar de que estas respuestas son pocas, cualitativamente exhiben diferencias reveladoras entre los dos grupos de lenguas.

Cuesta dinero. Se liga el costo de aprender un idioma a las lenguas europeas cuatro veces, pero ninguna para las lenguas originarias (tabla 11).

Tabla 11. Cuesta dinero

Lenguas europeas	‡ ‡ 4	“Pues eso quiere decir que <i>tiene posibilidad económica para aprenderlo</i> ” (345).
Lenguas indígenas	0	∅

Toma tiempo. Hablar varias lenguas europeas es asociado a disponer de tiempo en un par de respuestas y en ninguna para las lenguas mexicanas (tabla 12).

Tabla 12. Toma tiempo

Lenguas europeas	‡ ‡ 2	“Que <i>debe de tener mucho tiempo libre</i> ” (346).
Lenguas indígenas	0	∅

Por gusto. Los dos tipos de lenguas recibieron la consideración de que quien las aprende lo hace por gusto (tabla 13).

Tabla 13. Por gusto

Lenguas europeas	‡ 1	“Pues simplemente que es una persona que <i>gusta de las lenguas</i> o que es parte de ella ser alguien políglota” (249).
Lenguas indígenas	‡ 1	“Alguien que estudia lenguas indígenas es <i>por gusto y cultura</i> ” (1159).

Necesario para el trabajo. La inferencia involucrada aquí se refiere a que hablar uno u otro idioma puede estar relacionado con la actividad laboral de las personas, o bien que sea requerido en su contexto o para el comercio; aparece tanto para lenguas europeas (dos veces) como indígenas (cinco veces) (tabla 14).

Tabla 14. Necesario para el trabajo

Lenguas europeas	‡ ‡ 2	“Pienso que es alguien que de seguro le gusta viajar o está muy metido <i>en los negocios</i> , pues son <i>idiomas necesarios</i> hoy en día” (1159).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 5	“Probablemente se dedica al comercio y por eso tiene la posibilidad de aprender otras lenguas indígenas, o quizá existe cierta relación entre su comunidad y otras que hablan otra lengua indígena y esto posibilita que pueda aprender otras lenguas para mantener comunicación” (552).

VALORES CULTURALES

Las respuestas bajo esta categoría invocan el peso cultural de las lenguas, refiriéndose sobre todo a las lenguas indígenas. Los conceptos de este conjunto asocian hablar otras lenguas a entender otras culturas, tener interés por las culturas o las lenguas, apoyar la conservación de las lenguas originarias y ayudar a preservar las raíces culturales.

Entender otras culturas. De acuerdo con estas opiniones, manejar varias lenguas permite al hablante ampliar su visión, así como comprender y conocer otras culturas, con seis menciones para las lenguas europeas y dos para las mexicanas (tabla 15).

Tabla 15. Entender otras culturas

Lenguas europeas	‡ ‡ 6	“Que <i>tiene una herramienta para acceder a otras culturas</i> ” (706).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 2	“Sí, dominar dos o más lenguas siempre será bueno: <i>amplía tu visión y conocimiento</i> ” (1145).

Interés por culturas o lenguas. A juicio de 11 estudiantes, ser multilingüe denota tener interés por otras culturas o por otras lenguas diferentes a la propia. Esta respuesta fue provista nueve veces con respecto a las lenguas indígenas y dos para las europeas (tabla 16).

Tabla 16. Interés por culturas o lenguas

Lenguas europeas	‡ ‡ 2	“Que <i>le interesan otras culturas</i> ” (714).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 9	“Bueno, <i>se interesa por las diferentes lenguas de un país y más porque están en desaparición</i> ” (270).

Conservación de lenguas. Según estas 16 respuestas, hablar lenguas derivadas de los primeros pobladores de América apoya su conservación. Algunos estudiantes apuntan que tales idiomas merecen reconocimiento y que deberían valorarse; recomiendan que deberían aprenderse y difundirse. No se tocó este tópico a propósito de las lenguas europeas (tabla 17).

Tabla 17. Conservación de lenguas

Lenguas europeas	0	∅
Lenguas indígenas	‡ ‡ 16	“Que es <i>maravilloso que se preocupe por conservar lenguas</i> que sería muy sencillo que desaparecieran” (712).

Raíces culturales. Aludiendo específicamente a las lenguas indígenas, el 12 % de los encuestados señalaron que hablar lenguas mexicanas es importante para preservar nuestras raíces culturales. Este concepto no emergió para las lenguas europeas (tabla 18).

Tabla 18. Raíces culturales

Lenguas europeas	0	Ø
Lenguas indígenas	‡ ‡ 12	“Persona <i>valiosa en la conservación de las raíces</i> ” (290).

UTILIDAD Y ÁMBITO GLOBAL

En este apartado se encuentran las 23 opiniones que valoraron el grado de utilidad de las lenguas y su papel en el ámbito global. El primer concepto se calificó en 3 parámetros: útil, poco útil o no útil. Estas son algunas instancias de cada una de esas valoraciones (tablas 19-21).

Tabla 19. Útil o con prestigio

Lenguas europeas	‡ ‡ 5	“Que <i>es bueno</i> aprender cualquier otro idioma y más europeo <i>en cuanto a los negocios y comunicación con el mundo</i> ” (285).
		“Muy bueno. Desgraciadamente, por cuestiones económicas y de poder, tiene <i>más prestigio</i> que el que habla lenguas indígenas” (674).
Lenguas indígenas	‡ ‡ 2	“Probablemente se dedica al comercio y por eso tiene la posibilidad de aprender otras lenguas indígenas, o quizá existe cierta relación entre su comunidad y otras que hablan otra lengua indígena, y esto posibilita que pueda aprender otras lenguas para mantener comunicación” (552).
		“... también es parte de la formación y <i>puede ser útil</i> ” (1190).

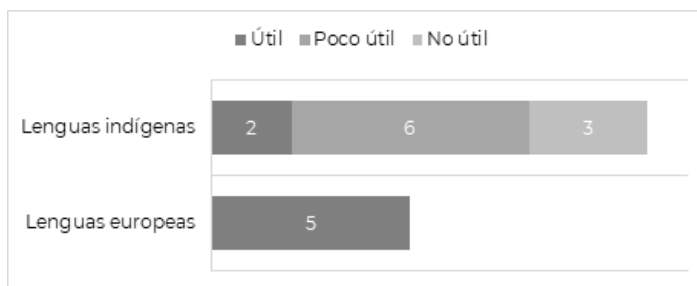
Tabla 20. Poco útil o menos útil que una lengua europea, o desventaja

Lenguas europeas	0	∅
Lenguas indígenas	‡ ‡ 6	“... <i>aunque no sé si sea igual de útil</i> , pero seguro es muy padre” (1185).

Tabla 21. No útil

Lenguas europeas	0	∅
Lenguas indígenas	‡ ‡ 3	“También es bueno; pero, de la misma manera, si no se transmiten ni se desarrollan, <i>no es de mucha utilidad</i> ” (556).

En lo que concierne a poder hablar varias lenguas europeas, hubo cinco personas que lo consideraron útil; en cambio, solo hubo dos casos para lenguas indígenas. Refiriéndose a la capacidad de hablar varias lenguas mexicanas, seis expresaron que era poco útil o menos útil que hablar una lengua europea, o aun una desventaja; tres, que no era útil.

**Gráfica 5.** Distribución de las respuestas sobre la utilidad de hablar varias lenguas

Global. Algunas respuestas (siete) hicieron puntualizaciones sobre el papel del multilingüismo en el marco global de la sociedad, o bien en su contraparte, el ámbito local, con enunciados como los que se transcriben en la tabla 22.²

² Agradezco a Víctor Fregoso García por llamar la atención sobre este punto.

Tabla 22. Ámbitos global y local

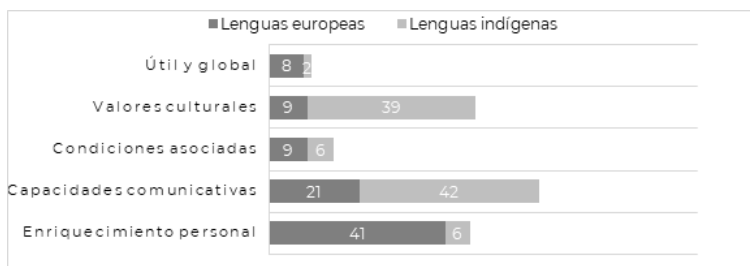
	Global	Local	
Lenguas europeas	3	0	“Es muy <i>bueno</i> porque <i>en un mundo globalizado</i> es ideal romper barreras” (284).
Lenguas indígenas	0	4	“Es bueno en cuanto a una cultura general dentro de un país, pero en cuanto a lo que la sociedad exige no es tan importante mundialmente” (697).

Las apreciaciones fueron positivas hacia el multilingüismo en ambos tipos de lenguas; sin embargo, hablar idiomas europeos fue calificado como provechoso en el ámbito global y, por su parte, hablar idiomas originarios en el ámbito local. Las cinco categorías generales y los conceptos particulares asociados por los encuestados al dominio de varias lenguas se resumen en el siguiente mapa semántico (tabla 23).

Tabla 23. Mapa conceptual de la opinión de los sujetos sobre el dominio de varias lenguas

Valores de enriquecimiento personal	Capacidades comunicativas	Condiciones asociadas a hablar varias lenguas	Valores culturales	Utilidad y ámbito global
Conocimiento	Comunicación con más personas	Cuesta dinero	Entender otras culturas	Útil
Superación académica	Leer originales o traducir	Toma tiempo	Interés por culturas /lenguas	Global
Superación personal	Valor de las lenguas	Por gusto	Conservación de lenguas	
Superación profesional o laboral	Complejidad de las lenguas	Necesario para trabajo	Raíces culturales	

Desde el punto de vista cuantitativo, las cinco categorías generales mostraron la variación que se ilustra en la gráfica 6.

Gráfica 6. Mención de las categorías generales por tipo de lengua

Como se observa, en cuanto a la primera categoría, valores de enriquecimiento personal, ocurrió significativamente más para las lenguas europeas (41 veces) que para las autóctonas (6 veces). La segunda categoría tuvo el doble de frecuencia para las lenguas mexicanas (42 casos) que para las europeas (21 casos). Las condiciones asociadas a hablar varias lenguas fueron un 3 % mayores para los idiomas europeos que para los mesoamericanos.

Por su parte, los valores culturales asociados a hablar varias lenguas aparecieron muchas más veces para las lenguas indígenas (39) que para las europeas (9). Y para la última categoría, la utilidad y el papel en el ámbito global de las lenguas, el 8 % de las respuestas las ligaron a los idiomas europeos y el 2 %, a los indígenas. Es muy relevante recordar en este punto que gran parte de las respuestas incluyó más de una categoría.

VALORACIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS

Independientemente de los conceptos evocados por las respuestas de los estudiantes, la calificación del multilingüismo se encontró como favorable en unos casos y desfavorable en otros —algunas respuestas no dieron esta evaluación—. En esta sección se repasan las respuestas que proporcionaron una calificación en este sentido.

Al hacer esta apreciación, los sujetos aclararon algunas veces a qué tipo de persona multilingüe se estaban refiriendo, estipulando cuatro clases: hablante indígena, hablante no indígena (mestizo o mexicano his-

panohablante), hablante europeo e indefinido (el encuestado no aclaró específicamente a qué tipo de hablante se refería). En primer turno se examina la valoración sobre alguien que habla varias lenguas europeas (tabla 24).

Tabla 24. Actitudes sobre una persona que habla varias lenguas europeas

	Persona indígena	Persona no indígena	Persona europea	Origen indefinido	Total
Actitud positiva	0	74	1	6	81
Actitud negativa	0	1	0	0	1
Neutra	0	13	3	2	18
Total	0	88	4	8	100

Hubo 81 respuestas que calificaron como positivo hablar varias lenguas europeas; refiriéndose a un hablante no indígena (es decir, mestizo), se calificó en una ocasión como negativo; 18 fueron neutrales al respecto. Ninguna aludió a una persona indígena explícitamente. En segundo turno, se revisará la calificación que los estudiantes dieron al hecho de hablar varias lenguas mexicanas (tabla 25).

Tabla 25. Actitudes sobre una persona que habla varias lenguas indígenas

	Persona indígena	Persona no indígena (o mestizo)	Persona europea	Origen indefinido	Total
Actitud positiva	15	25	0	44	84
Actitud negativa	0	0	0	4	4
Neutra*	3	4	0	4	12
Total	18	29	0	52	100

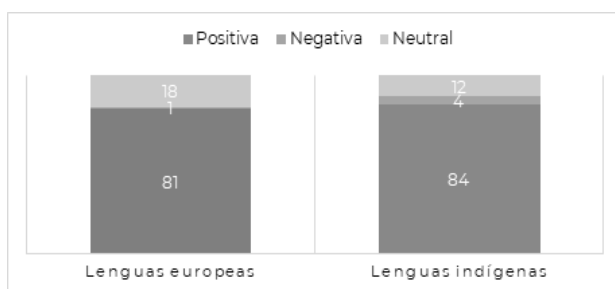
* Este conjunto incluye una persona que no contestó.

Se obtuvieron 84 respuestas positivas; de ellas, 15 se refirieron a una persona indígena y 25, a una mestiza, pero ninguna a una europea. Hubo

cuatro respuestas negativas que no explicitaron a qué tipo de hablante se referían y 11 neutras (más una ausencia de respuesta).

En el plano general, hubo una calificación positiva hacia el multilingüismo en los dos tipos de lenguas, ligeramente mayor, en un 3 %, para las lenguas originarias. Las evaluaciones negativas fueron muy pocas, también ligeramente mayores (3 %) para las lenguas indígenas, como se ve en la gráfica 7.

Gráfica 7. Resumen de valoración del multilingüismo en lenguas europeas y mesoamericanas



CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados más valiosos de esta investigación son los siguientes. De los 100 estudiantes encuestados, el 97 % conoce el nombre de un idioma europeo; por otro lado, el 83 % conoce el nombre de un idioma mexicano. Los estudiantes también proveyeron el nombre de uno o varios idiomas: en total aparecieron 27 nombres diferentes de lenguas europeas y 32 nombres diferentes de lenguas mexicanas. Los sujetos dieron un promedio de 4.24 nombres de lenguas europeas por persona y un promedio de 2.29 nombres de lenguas indígenas por persona.

Los conceptos asociados por los encuestados al dominio de varias lenguas giraron en torno a los siguientes tópicos: valores de enriquecimiento personal, mencionados más para las lenguas europeas (41 %) que para las mexicanas (6 %); capacidades comunicativas, ligadas en mayor número a lenguas indígenas (42 %) que a europeas (21 %); condiciones asociadas

a hablar varias lenguas, aludiendo ligeramente más a idiomas originarios de Europa (9 %) que de México (6 %); valores de las culturas, citadas mayormente para los idiomas mesoamericanos (39 %) que para los europeos (9 %), y utilidad y ámbito global, con una ocurrencia del 4 % más para los idiomas europeos que mexicanos. Los encuestados calificaron al multilingüismo tanto en lenguas europeas como en lenguas mexicanas como algo positivo, idea presente en el 81 % de las respuestas sobre idiomas europeos y en el 84 % de las respuestas sobre idiomas mesoamericanos.

En suma, las opiniones recolectadas y analizadas en este estudio revelan diferencias en la percepción de los dos tipos de lenguas por parte de los sujetos encuestados. A los idiomas europeos se les atribuye un valor significativamente mayor en la superación académica, personal y profesional, y un valor un poco mayor en utilidad. En tanto, a los idiomas mexicanos se les asocia un valor más alto para comunicarse y entender otras culturas, así como en la conservación de las raíces culturales.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación ofrece una serie de parámetros que podrán ser útiles para continuar estudiando la realidad actual de las lenguas mexicanas en otros grupos poblacionales de Guadalajara (lo que forma parte de los planes inmediatos de quienes esto escriben) y, más adelante, de otras localidades del país.

Ir más allá de lo anecdótico es una prioridad en la agenda de investigación de todo científico social. Con los datos aquí recogidos y la sistematización presentada en este trabajo logramos llegar a un conocimiento un poco más profundo de la percepción que tiene de las lenguas un grupo de jóvenes tapatíos —cabe señalar que no se cuenta con estudios previos como este—.

La opinión que la población mestiza tiene de las lenguas indígenas es una parte importante de su entorno, es un factor que podría tener una influencia determinante en su destino; por ello, estos resultados, junto con los que reúnan otros científicos, podrán ser de utilidad para organismos gubernamentales, instituciones educativas y las propias comunidades de hablantes al momento de diseñar políticas del lenguaje.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos mucho las observaciones de Víctor Fregoso García, así como su ayuda con comentarios sobre los conceptos sugeridos en el corpus analizado.

REFERENCIAS

- Barragán Trejo, D. (2007). Ecología de una lengua indígena en situación de migración urbana: el mi'phaa (tlapaneco) en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En R. Yáñez (Ed.), *El occidente de México. Perspectivas multidisciplinares* (pp. 31-44). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Desmet Argain, C. (2004). *Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).
- (2008). Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios acerca de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes en México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (47), 74-96.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2010*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional de Población-Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Pfeiler, B. (1999). Identidad y conciencia lingüística en Yucatán. En A. Koechert & B. Pfeiler (Eds.), *Interculturalidad e identidad indígena. Preguntas abiertas a la globalización en México* (pp. 89-101). Hannover, Alemania: Verlag für Ethnologie.
- Sima Lozano, E. G. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli*, (2), 61-80.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Islas, M., Romero, A. & Lozano, N. (2019). Lenguas europeas y lenguas mexicanas: actitudes lingüísticas de universitarios en Guadalajara (México). *Punto Cunorte*, 5(9), 172-192.

El componente inferencial en la enseñanza de la lectura: el caso de los programas de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

The inferential component in the teaching of reading: the case of the reading programs of the Metropolitan Autonomous University, Azcapotzalco

Alejandro CAAMAÑO TOMÁS*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo señalar una serie de errores de planeación en los programas de lectura y escritura del tronco general de asignaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, entre los que destaca la ausencia de la estrategia inferencial, lo cual causa significativas carencias en el aprendizaje lectoescritor de los estudiantes. Para esto, se procederán a analizar, en primer lugar, los paradigmas psicológicos aplicados a la educación, desarrollados desde los primeros decenios del siglo XX, que impulsaron enfoques novedosos sobre el proceso lectoescritor. Y, en segundo término, se analizarán los dos programas en cuestión, para acabar haciendo una propuesta que contemple un apropiado manejo del componente inferencial.

Palabras clave: lectura académica, psicología de la educación, pedagogía, estrategia inferencial lectora.

* Profesor investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México.

ABSTRACT

This paper aims to point out a series of planning errors in the reading and writing programs of the general trunk of subjects of the Division of Social Sciences and Humanities of the Autonomous Metropolitan University, Azcapotzalco; among them, the absence of the inferential strategy stands out, which causes significant deficiencies in student literacy learning. For this, I analyzed, first, the psychological paradigms applied to education, developed since the first decades of the twentieth century, which promoted novel approaches to the literacy process; secondly, the two programs in question, to end up making a proposal that contemplates an appropriate management of the inferential component.

Keywords: *academic reading, educational psychology, pedagogy, inferential reading strategy.*

INTRODUCCIÓN

La enorme cantidad de análisis, cifras y datos sobre la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en México evidencia un enorme fracaso de los alumnos y lleva a plantearse varias preguntas: ¿son adecuados los planes de estudio y las estrategias docentes?, ¿es preciso revisar los planteamientos educacionales generales desde la misma base o simplemente reconsiderar ciertos elementos?, ¿cómo se pueden conseguir los mismos resultados de éxito lectoescritor de otros países?

Existe la necesidad de una profunda revisión de todo el sistema educativo desde sus raíces, en todos los niveles: planes, objetivos, estrategias... En lo tocante a la enseñanza de la lectoescritura, concretamente dentro de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A), se hace necesario abordar los problemas, pues no dejan de ser los mismos que pueden observarse a nivel nacional.

En este trabajo se plantean objetivos únicamente sobre el proceso lector, puesto que es esta actividad el paso previo a la elaboración de textos, aunque la relación entre lectura y escritura, intrínseca, se dejará

ver en diversas partes del texto. No se profundiza en aspectos como el conjunto de estrategias de lectura o sus prácticas. Del acervo de fenómenos cognitivos que intervienen en esta actividad se analiza solo el proceso inferencial para resaltar su trascendencia.

El primer objetivo será plantear un breve marco teórico general sobre los estudios de la psicología de la educación, más concretamente en lo relativo al proceso inferencial, para lo cual se definirá este mecanismo y, a la par, se resaltarán su trascendencia en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Para esto, se revisará, de modo expedito, la evolución de los principales paradigmas psicológicos que fueron aplicados a la educación y que abrieron el camino al cambio de perspectiva.

En segundo lugar, se hará un análisis crítico de los últimos dos programas de lectura de la UAM-A para las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, con el fin de mostrar que entre varios planteamientos erróneos destaca la ausencia o mal diseño de la estrategia inferencial, aunque también de otras herramientas cognitivas. Igualmente, se propondrá su inclusión en los programas de estudio de lectura del tronco general de asignaturas como herramienta eficaz para la comprensión y análisis de los textos, y, particularmente, para la enseñanza de la lectura de textos especializados.

Sobre este último aspecto gira la propuesta: la alfabetización académica es, en mi opinión, la que mejor puede utilizar los presupuestos del componente inferencial, pues responde al convencimiento de que tal corriente educativa puede ayudar no solo a mejorar los programas de estudio, sino impulsar de manera notoria las habilidades lectoras de los alumnos y mejorar sus aptitudes en lo que se refiere a otros mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura.

EL CAMINO AL CAMBIO DE PERSPECTIVA SOBRE LA LECTURA: LOS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN

La importancia de la inferencia viene de la mano de lo que fue un cambio de perspectiva de la actividad lectora: los postulados de Ferdinand de Saussure (1992), a finales del siglo XIX, sugerían que la lingüística, con

su lógica interna, dirigía el proceso lector. Dentro de esta visión, todavía arcaica, la comprensión del texto se efectuaba a partir del desciframiento o decodificación de sus elementos (las palabras, las frases), y cuando se comprendían las ideas que se alojaban. No obstante, también se resaltaba la función activa del lector como actuante que sobrepasaba —por poco— su función mecánica, que hasta el momento tenía asignada por la tradición.

Estas propuestas, desde dentro y fuera de la lingüística, no podrían haber tenido lugar si, a la par, no hubiera habido un impulso de los paradigmas psicológicos y su aplicación al campo de la educación, donde aportaron sus propuestas teórico-prácticas, las cuales han servido para el desarrollo de la ciencia psicoeducativa.¹

Desde principios del XX, a partir de la observación de la falta de una definición específica de los objetivos educativos, de programas que verdaderamente tuvieran metas dentro del proceso educativo o de instrumentos de evaluación, se desarrolló la psicología de la educación, una subdisciplina de la psicología general. Pero ¿por qué es importante para este trabajo la psicología de la educación? En principio, debo decir que es una más de las ciencias de la educación y su intención básica es estudiar “lo psicológico en el acto educativo concreto” (Hernández, 2009, p. 43).

Como objetivo imprescindible, la inferencia se destaca por la importancia que como proceso cognitivo tiene para entender la relación entre pensamiento y lenguaje. Aunque, si bien es cierto que las distintas corrientes psicológicas de la educación han dirigido sus estudios hacia uno o más de los campos del terreno cognitivo, la manera en cómo la inferencia interviene no ha sido del todo aclarada.

Durante la década de los cincuenta, el paradigma conductista² fue el que determinó las pautas a seguir para la investigación y los estudios

¹ Es necesario distinguir entre los paradigmas psicológicos aplicados a la educación de los paradigmas de la educación o psicoeducativos que, aunque nacieron más tarde, se nutrieron de sus marcos teórico-conceptuales.

² Burrhus F. Skinner fue uno de los más destacados conductistas de mediados del siglo XX; pero es, a decir de los estudiosos, desde la crítica que Noam Chomsky hizo en 1959 a sus planteamientos lingüísticos, en su obra *Verbal Behavior*, cuando se produjo la evolución del conductismo al paradigma cognitivo.

psicoeducativos (Hernández, 2009). El conductismo surgió a partir de los trabajos de John B. Watson, los cuales estaban basados en la suposición de que un ser humano podía ser estudiado, como los animales, a partir de la respuesta a un estímulo.

Watson se basó en gran medida en los experimentos que Iván Pavlov hizo sobre el condicionamiento para lograr una respuesta determinada. Sin embargo, en la actualidad, el conductismo se asocia también a Burrhus Frederic Skinner, que sostuvo que a la vez que las personas respondían a su ambiente, actuaban sobre él para producir ciertas consecuencias.

Skinner habló también del “condicionamiento operante”: los seres humanos se comportan de cierta manera porque esa conducta específica ha tenido consecuencias en el pasado; de aquí que se actúe de una forma conveniente en determinadas circunstancias para lograr el efecto que se desea conseguir.

Al igual que Watson, Skinner negaba que la mente o los sentimientos tuvieran un papel definitivo que determinara la conducta en una circunstancia específica: él dio mucha más importancia a las experiencias o a los reforzamientos que inciden en una conducta específica.

Aunque el conductismo se originó en la psicología, ha tenido mucha influencia en la psicología de la educación debido a sus estudios e investigaciones sobre la conducta humana. Y es de esta forma como se conecta con la inferencia, pues las experiencias vividas por cada individuo son las que le ayudarán a aumentar su conocimiento del mundo; serán las que actúen como las intercesoras entre el mundo y el individuo, aunque cada vez que se enfrente con algo nuevo o diferente aumentará su bagaje de experiencias.

El cognitivismo tomó el relevo del conductismo a mediados del siglo XX como paradigma preponderante y sus investigaciones se dirigieron al estudio de los procesos humanos relacionados con el conocimiento. Jerome Bruner (1989), uno de los más importantes cognitivistas, afirmaba que para que el aprendizaje sea significativo, es decir, para que este se guarde en la memoria y se use posteriormente cuando sea necesario, es importante que los conocimientos ya adquiridos se puedan conectar con lo nuevo que se va a aprender. De esta manera, el individuo no parte de

cero en su aprendizaje, pues buscará siempre algo de qué asirse para él mismo facilitar su nuevo conocimiento.³

Para Jean Piaget (1998), el lenguaje es una condición ineludible, aunque no suficiente, para la construcción de las operaciones lógicas. Para él, el lenguaje representa un sistema de expresión simbólica cuya interacción con la regulación social es “indispensable para la elaboración del pensamiento”: “Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro [...]” (Piaget, 1998, p. 142).

Sin embargo, el autor cree que los niños no pueden entender muchas cosas porque carecen de las estructuras intelectuales necesarias, o esquemas mentales, a los cuales se refiere, desde posicionamientos psicolingüísticos, a diferencia del enfoque mantenido por la lingüística como esquemas de asimilación.

Algo distinto opina el psicólogo cognitivista inglés David Wood (2000), que se pregunta por qué los niños no tienen la capacidad para combinar estos pares de proposiciones del silogismo e inferir. Frente a la carencia de estructuras planteada por Piaget (1998), Wood (2000) afirma que la codificación y la integración de la información del primer par es tan lenta que cuando el niño toma la segunda premisa ya se le ha olvidado la primera y, por tanto, “no tendrá los recursos necesarios de procesamiento de información para sacar tales inferencias” (p. 84).

No obstante, se debe mencionar lo que acerca de la inferencia también comenta otro destacado cognitivista, Donald Norman (1984): “El desarrollo de la lógica formal no ha ayudado a los psicólogos a dilucidar los procesos mentales que subyacen al proceso de inferencia” (p. 184), lo que da idea de la dificultad de la tarea de investigación del proceso inferencial.

Por su parte, Lev Vygotsky (2008), principal exponente del paradigma sociocultural, pensaba que “el desarrollo del pensamiento está deter-

³ Resulta interesante la comparación que hace Jerome Bruner —y ampliamente aceptada actualmente— de la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a la destreza que tiene el cerebro para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos.

minado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”. Por tanto, el crecimiento intelectual del niño, y su capacidad para inferir, dependería del “dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 2008, p. 68).

Para este paradigma sociocultural, la lectura no solo es un proceso psicológico y biológico, en cuanto a las capacidades cognitivas desarrolladas, es también una práctica cultural incluida en una comunidad cultural particular y tiene una serie de características que la distinguen en diferentes comunidades: su historia, sus modos, los elementos tradicionales que la conforman y la acompañan, entre otros.

En cuanto al constructivismo, como teoría que explica la adquisición de conocimiento desde las aportaciones de estudiosos de algunos de los paradigmas comentados, se hace necesario destacar su propuesta de la construcción del conocimiento nuevo a partir de la información previa y, además, sus planteamientos acerca de la postura activa del lector. Estos dos aspectos, en especial este segundo, constituyen, sin lugar a dudas, una parte trascendental de la columna vertebral de la estrategia inferencial —y de otras como la predicción o la elaboración de hipótesis— y de los planteamientos modernos sobre el proceso de la comprensión lectora.

EL COMPONENTE INFERENCIAL: UNA APROXIMACIÓN A SU NATURALEZA Y A SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde lo expuesto en el apartado anterior, la lectura adquiere una amplia gama de definiciones en función de su naturaleza, su práctica, su funcionalidad. Sin embargo, independientemente del enfoque que se utilice para referirse a ella, la presencia indispensable del lector va a presidir esta actividad, al igual que las estrategias cognitivas que los paradigmas psicológicos se encargaron de descubrir y definir.

La lectura vive al ritmo de sus usuarios, y los cambios sobre su concepción no responden más que a las cada vez más conocidas implicaciones del usuario en el acto lector: de sus capacidades cognitivas implementa-

das en un texto se desprenden por igual el carácter social-múltiple y la individualidad del acto mismo.

Se podrían incluir aquí un sinnúmero de definiciones que se acercaría al propósito de la actividad lectora: algunas de ellas, ya caducas, plasmarían más los modos de lectura, el cómo se leía, que llenaban los manuales hasta los comienzos del siglo XX. Las de hoy, que se adentran en la ontología lectora, navegan entre las explicaciones generales del acto y los esclarecimientos de la actividad individual. Son estas últimas, las actuales, las que interesan.

Explica Daniel Cassany (2006), desde una visión lectora cercana a la tradición sociocultural vygotskiana, que “leer es un verbo transitivo”; que no hay una única manera de acercarse a la lectura: esta es versátil, múltiple y responde al quehacer de cada comunidad y de cada uno de sus miembros. De ahí que la lectura de los géneros discursivos, es decir, de cada una de las posibilidades de la actividad humana —como afirmaba Bajtín—, no es más que la aproximación a la multitud de saberes que conforman una sociedad, un acercamiento a cada una de sus esferas específicas.

Por otro lado, considero que la definición de lectura que Meredyth Daneman (2015) proporciona incide de manera muy acertada y precisa en el carácter cognitivo de esta actividad, a la vez que hace hincapié en el mecanismo inferencial; aunque es cierto que también recorre todas las fases posibles del actor lector, desde su faceta más física hasta los procesos internos del cerebro que actúan en él:

Reading is a complex cognitive skill, consisting of the coordinated execution of a collection of oculomotor, perceptual, and comprehension processes. These include processes that direct the eye from location to location, word-level processes that encode the visual pattern of a word and access its meaning from memory, and text-level processes that compute the semantic, syntactic, and referential relationships among successive words, phrases, and sentences in a text (p. 513).

Por su parte, la destacada psicóloga española Isabel Solé (1998) habla de la lectura como un proceso de interacción que se da entre el lector y el texto. Para esto debe existir, dice la autora, un lector activo que examina el texto y un objetivo que guíe la lectura.

De este enfoque interactivo de la lectura debe destacarse al que es considerado uno de los mayores especialistas del siglo XX sobre la psicología cognitiva aplicada al campo de la lectura: Kenneth Goodman (2000). Afirma Goodman (2000) que para entender lo que es leer se debe comprender la relación entre el escritor, el texto y el lector. Se debe, de manera especial, ser capaces de comprender a partir de lo que se sabe de lo escrito antes de la misma lectura, lo que ayudará a anticipar el texto; aunque de manera atinada sostiene que la capacidad del ser humano para anticiparse con el lenguaje es tan fuerte que este acaba encontrándose en el texto con lo que anticipa que se va a encontrar.

A continuación, se habla de lo que supone para la actividad lectora la inferencia, y para esto se debe partir de una premisa incontestable: leer es interpretar y dicha interpretación está directamente relacionada con lo que el lector cree y sabe antes de comenzar la lectura; también con su capacidad para aplicar sus experiencias y para extraer de su reservorio personal la información adecuada. Esto es la raíz de la herramienta inferencial.

Inferir es, como ya se dijo en la interpretación lectora de Goodman (2000), anticipar: completar la información textual por medio del conocimiento conceptual y lingüístico del que ya se dispone y de la información que ya se conoce sobre el tema en cuestión (Aristóteles, 2008). Se infiere lo que no es evidente en el texto, pero que sí lo será más adelante.

¿Y en qué puede consistir este adelanto de información? Otra vez Goodman (2000) proporciona unos pocos ejemplos: el antecedente de un pronombre, las preferencias del autor, las relaciones que pudieran existir entre caracteres o, incluso, lo que el escrito pudiera decir cuando el lector se encuentra ante un error de imprenta. Por esto, la inferencia proporciona al lector un cierto grado de autonomía y coherencia a la hora de resolver problemas de comprensión lectora de situaciones muy particulares.

Para entender mejor el concepto de la inferencia como una estrategia que puede ayudar en el análisis de los discursos, es importante dejar claro que la comprensión de un texto, cualquiera que sea su género, es un proceso múltiple y, a la vez, complicado: “La comprensión se entiende como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de gran número de inferencias” (León, 2001, p. 2). Por esta razón hay quienes suponen que “las inferencias se consideran tan esenciales que nos mueven a creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación, de la explicación” (León, 2001, p. 2). Inmaculada Escudero (2010) agrega:

A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén vinculadas con el conocimiento tácito. Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el concepto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector (p. 4).

A partir de esta idea es posible entender un texto en dos niveles: el primer acercamiento a cualquier escrito es el léxico o, mejor dicho, en un nivel microtextual en el que podrían estar también comprendidas ciertas marcas gráficas: el conocimiento que un lector tenga de su propia lengua le ayudará a entender de mejor manera un texto; si su manejo de la lengua es apropiado y el número de palabras amplio, entonces la primera impresión del discurso será buena, comprensible y coherente. Aunque, es necesario aclarar que, incluso con un amplio caudal léxico, inferir, como se dijo arriba, es solo aventurar o suponer; lo que no significa que la “predicción” sea certera.

El segundo nivel será la inferencia como un mecanismo que ayudará a desentrañar los elementos que forman el texto, en un nivel macrotextual. La mente humana podría utilizar sus inferencias a partir de una primera lectura de las oraciones que forman el texto. En este momento, esta comienza a activar el conocimiento que ya tiene sobre lo que está leyendo

—junto con su bagaje cultural y sus experiencias— y es precisamente este complejo proceso el que los psicólogos educativos, lingüistas, sociólogos y demás estudiosos investigan para saber cómo se crean estas redes de relaciones y su resultado final.

Por ejemplo, a partir del análisis de un escrito, es posible darse cuenta de referencias a conocimientos universales sobre el mundo, las acciones humanas, etcétera. Como muestra, a pesar de la distancia temporal con el Romanticismo, muchos lectores siguen emocionándose con los personajes, las situaciones y las descripciones de autores como Alejandro Dumas o Vicente Riva Palacio.

Si no se compartiera con ellos este conocimiento, sería imposible leer y entender textos más antiguos, pues los lectores se perderían las conexiones de inferencia y cada obra necesitaría larguísimas y detalladas introducciones en las que se tendrían que dar enormes explicaciones de todas las situaciones de las que habla el texto; lo que haría cualquier libro muy aburrido, tedioso y, al cabo de unos años, incomprendible para cualquier lector. Sin embargo, no sería posible elaborar de manera efectiva la estrategia inferencial sin tener en cuenta los aportes de los llamados esquemas y del proceso de formulación de hipótesis.

Los esquemas son estructuras de conocimiento de naturaleza abstracta que permiten a una persona representar conceptos, hechos, objetos, etcétera:

Representan los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema de procesamiento humano de la información, y por lo tanto, los ejes de la comprensión. En esta perspectiva, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe (Solé, 1987, p. 4),

También es necesario interpretar los significados del texto mediante su integración semántica, ya sea desde las unidades superiores ascendiendo hasta el texto completo o en sentido descendente hasta llegar a los más elementales componentes léxicos, por medio de operaciones cognitivas aún no bien aclaradas, pero necesarias para la comprensión lectora:

There is no doubt that readers use schemata in comprehension. It is not clear, however, what readers actually do with schemata. Schema theorists have proposed that comprehension simply involves the instantiation of schemata: Readers activate a schema and fill in generic 'slots' with the right text-specific information (McNamara, Miller & Bransford, 2015, p. 493).

La noción moderna de la teoría de los esquemas, aplicada a la ciencia cognitiva y a la comprensión de textos, que proviene de la investigación principalmente en la segunda mitad del siglo XX, fue expuesta de manera excelente por Richard Anderson (1984) en su artículo “Role of the Reader’s Schema in Comprehension, Learning, and Memory”.

El autor explica que “*in Schema-theoretic terms, a reader comprehends a message when he is able to bring to mind a schema that gives a good account of the objects and events described in the message*” (p. 243). Un lector puede entender un texto cuando puede asociar sus conocimientos previos a lo encontrado en el texto. Sin embargo,

schema theory highlights the fact that often more than one interpretation of the text is possible. The schema that will be brought to bear on a text depends upon the reader’s age, sex, race, religion, nationality, occupation—in short, it depends upon the reader’s culture (p. 246).

Lo anterior extiende la comprensión textual más allá del ámbito del conocimiento o de la experiencia. Los esquemas, ya en el contexto escolar, para Montero, Zambrano y Zerpa (2013) tienen una importancia capital para el aprendizaje como producto de la lectura:

El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los

utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Este principio ha de tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación (p. 19).

Del mismo modo, también sobre los esquemas en el aprendizaje significativo se expresan Díaz y Hernández (2000), al afirmar que “el aprendiz percibe a la información como constituida por *piezas o partes aisladas sin conexión contextual*” y que “gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático [...]” (p. 45).

No obstante, el papel de los esquemas va más allá de servir de mero reservorio de información a disposición del lector y de aclarar las relaciones semánticas en el texto. Se pueden encontrar otras funciones que resultan igualmente importantes para sustentar el proceso inferencial, como ayudar a facilitar el resumen de lo esencial o elegir de manera adecuada la información más relevante, entre otros cometidos.

Por otra parte, según el enfoque cognitivo, estos esquemas tienen huecos o fisuras que deben ser rellenados con información por medio de la inferencia, para lo cual el lector actúa elaborando hipótesis o predicciones de lo que se puede encontrar a continuación en el texto, es decir, “creando expectativas”, tanto sobre la información contenida en el preciso momento de la lectura como sobre la posible información por venir.

La lectura, de esta manera, se convierte en un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis: lo que tiene que hacer el lector para la comprensión textual es seleccionar esquemas que puedan explicar el contenido de su lectura y verificar que estos lo hacen eficazmente. Y se puede decir que tan importante es la formulación de hipótesis como su confirmación; aunque es cierto que el lector de forma instintiva o automática realiza la verificación de la hipótesis y que dicha inspección solo es apercibida por el lector cuando no cumple las expectativas presentadas en su enunciación (Solé, 1987).

UNA AUSENCIA SIGNIFICATIVA: LA ESTRATEGIA INFERENCIAL Y LOS PROGRAMAS DE LECTURA DE LA UAM-A

Son pocas las investigaciones que hasta el momento se han realizado en la UAM-A sobre lectura y escritura. Una de las más destacadas es la titulada “El lenguaje en la comunicación y en la construcción del pensamiento crítico”. Fue hecha entre 2003 y 2006 por las profesoras Gloria Cervantes y Gloria Ito, del Departamento de Humanidades, a los alumnos del tronco general de asignaturas de las carreras de Derecho, Sociología, Economía y Administración de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-A, para las que el eje de habilidades comunicativas, del Departamento de Humanidades, imparte las unidades de enseñanza aprendizaje Lectura y Escritura I y II.

El objetivo fue determinar qué tipo de relación existía entre las operaciones de pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico, y el análisis de la formación de conceptos a través de la construcción de significados. Aunque no se han publicado sus resultados, los primeros datos apuntaban a graves problemas en el proceso de la conceptualización que afectaban de manera ostensible a las prácticas lectoescritoras de los alumnos consultados, si bien tales dificultades abarcaban igualmente otros procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la comprensión y producción de textos.

Otra investigación más reciente realizada por las profesoras María Emilia Díaz y Rosaura Hernández, también del Departamento de Humanidades, destacó los problemas de los alumnos relacionados con la abstracción. Esta se inserta en el proyecto “Praxis de la lectura en el ámbito universitario”, sobre lectura universitaria en la UAM-A, y sus resultados fueron publicados en 2009 en la obra *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*.

Y ya en el campo de la investigación sobre la inferencia u otras estrategias cognitivas aplicadas a la lectura universitaria, hay que señalar que no hay, hasta el momento, ninguna investigación presente o pasada en la UAM-A.

Son dos los programas que se aprobaron para la enseñanza de la lectura en el tronco general de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Este tiene como función la enseñanza de la lectura y escritura de textos

especializados en los dos primeros trimestres de las cuatro carreras: Administración, Economía, Sociología y Derecho.

El primero de ellos fue Metodología de la Lectura, a través de textos selectos de la literatura mexicana del siglo XX. Como puede observarse, el mismo título destapa una de las mayores incoherencias en la enseñanza de la lectura y la escritura: la separación de la impartición de la lectura y la escritura en dos trimestres distintos, desconociendo la intrínseca relación que une estas dos habilidades lingüísticas.

En el primer trimestre de las carreras se impartía la asignatura Redacción Universitaria y en el segundo, Metodología de la Lectura. No obstante, en los primeros meses de 2009 se formó una comisión que actualizó y unificó los contenidos curriculares de Redacción Universitaria, Metodología de la Lectura y una tercera llamada Comunicación, que también se impartía en el tronco general; una unión que se había mantenido hasta el año 1995, cuando se decidió, incomprensiblemente, que se desarrollaran de manera separada. Nótese, además, el orden de las dos unidades de enseñanza aprendizaje: la lógica dicta que, si se siguieran impartiendo separadas, debería ser la lectura la primera en darse, pues es la lectura de textos el primer paso para su producción.

La segunda paradoja es la inclusión de contenidos dirigidos a la enseñanza de la lectura literaria cuando esta asignatura tenía como objetivo apoyar las lecturas específicas de las cuatro carreras: El texto literario; Reconocimiento de unidades esenciales para la organización del sentido del texto literario: estructura, composición y figuras retóricas; Los géneros literarios.

Esta asignatura tiene como finalidad la ayuda en las lecturas para los estudiantes de estas carreras no literarias y para sus trabajos destinados a las exposiciones, los ensayos —en especial los de carácter científico—, reseñas, paráfrasis, informes y otros géneros discursivos, así como trabajos de investigación o tesis. Estos son los que ocupan la mayor parte, por no decir la totalidad, de la escritura académica de los alumnos.

Ante esto, el programa debiera haberse dirigido preferentemente hacia la finalidad pragmática de los textos no literarios sobre la lúdica de los textos literarios, en consonancia con la naturaleza prominentemente científica de los textos de las carreras a las que va dirigida esta unidad.

¿Y el lugar para la inferencia? Debería haber estado reservada y correctamente especificada en el apartado que se dedica al nivel de lectura interpretativa, pues es este tipo de lectura también conocido como nivel inferencial de lectura. Pero no es así. En vez de esto se encuentran subapartados alejados de las prácticas inferenciales: Composición argumental, expositiva o temática; Propuesta teórica o interpretativa del texto; Tarea comunicativa del texto (intencionalidad); Aspectos de contextualización: marco histórico-cultural; Problemas de contextualización: cosmovisión del autor; Problemas del texto: léxicos, sintácticos, semánticos y retóricos.

Ni siquiera en el tema 2, donde se señalan los presupuestos metodológicos del curso y se hace mención a la participación del lector en el proceso, se habla de las estrategias del lector de manera clara y determinante: Etapas de la lectura: propósito, estrategia, resultado y evaluación. Pero tampoco hay en este programa referencia a otras habilidades cuya importancia fue indicada para la lectura interpretativa, como la práctica de elaboración y verificación de hipótesis, tan necesarias para este mecanismo inferencial.

Esta programación desarticulada traía como consecuencia la ausencia de especificidad en las prácticas lectoras de cada una de las disciplinas, provocaba un aprendizaje que alejaba a los alumnos de su objeto de estudio más particular y, en definitiva, evidenciaba la ineficacia curricular en unos primeros y delicados momentos de contacto de los estudiantes con textos de sus carreras.

El segundo programa de lectura y escritura, que vino a sustituir a los tres comentados, fue aprobado y puesto en práctica en el año 2009 y puso fin a esa absurda separación de las dos habilidades que contemplaban los programas anteriores. En realidad, son dos programas, que se denominan Lectura y Escritura I y Lectura y Escritura II. Ambos están destinados igualmente a los dos primeros trimestres de las cuatro carreras de la División y su fin es dotar de habilidades lectoescritoras a los estudiantes, principalmente como ayuda para la comprensión y producción de los géneros más propios de sus carreras.

En el primero de ellos, *Lectura y Escritura I*, no es posible ver explicitado el uso de ninguna herramienta de tipo cognitivo que apoye el aprendizaje de la lectura, como la inferencia en el nivel exploratorio, por ejemplo, para inferir el título del texto a partir de palabras claves o núcleos significativos.

En el programa de *Lectura y Escritura II* sí aparece indicado el nivel interpretativo de lectura, que, como ya dije, corresponde propiamente al nivel inferencial, pero sigue sin especificarse cómo van a ser los lineamientos teórico-prácticos de esta lectura: se habla de Competencia y habilidad lingüísticas; Competencia y habilidad extralingüísticas, y Competencia y habilidad analíticas y críticas.

Es más, a la hora de definir los objetivos generales de la unidad de enseñanza aprendizaje, se refuerza la primera de las confusiones que ya se marcaba en la enumeración de las competencias anteriores: “Al término de la UEA el alumno será capaz de: 1. Leer diferentes tipos de texto de manera analítica y crítica tomando en cuenta su contexto tanto de producción como de recepción”. Ello queda confirmado en los objetivos específicos de esa unidad 1 en los que se puede leer: “Adquirir las herramientas teórico-metodológicas para la lectura analítica y crítica de todo tipo de documento universitario”.

En estos últimos objetivos, además de reafirmar la confusión entre lectura analítica, incluida en el trimestre anterior, e interpretativa, que forma parte del programa del segundo trimestre (lo que aleja cualquier posibilidad de incorporar al programa la teoría y práctica de la inferencia), se repite la idea vista en *Lectura y Escritura I*, es decir, al hablar de “todo tipo de documento universitario”, se obvia de nuevo la finalidad para la que estas dos asignaturas fueron concebidas: la lectura y escritura de textos relacionados con las cuatro carreras (textos sociales no literarios, no “todo tipo de documento universitario”). Si se incluyeran textos de carácter literario, las estrategias de lectura interpretativa deberían ser elegidas con otros parámetros —incluida la inferencia—, lo que aquí no está contemplado.

Incluso, si se echa un vistazo a la bibliografía, es posible comprobar que no hay referencias a autores indispensables ni a investigaciones sobre

la lectura interpretativa que puedan explicar su significado, alcances y estrategias para desarrollarla.

A estos errores programáticos, entre los que, como se ve, destacan ausencias significativas, hay que añadir la carencia de un proyecto estructurado para la promoción de la lectura en la Universidad; la falta de investigaciones profundas y constantes —a causa de la escasez de recursos humanos y materiales, y no de la de profesionales acreditados en el Departamento de Humanidades— que analicen los problemas de la lectura y escritura en las diversas materias dentro de nuestra institución; la inexistencia de colaboraciones interdisciplinarias, interdepartamentales e interdivisionales que podrían ahondar de manera más precisa en los problemas de la lectura y su investigación, lo que redundaría en la confección de planes de estudio con contenidos y objetivos de aprendizaje, selección de técnicas y estrategias, y de recursos didácticos más convenientes para cada disciplina.

En consecuencia, la relación del proceso lógico-matemático inferencial con el léxico y la característica construcción particular de los géneros discursivos en las diferentes disciplinas me hacen pensar que la enseñanza de la lectoescritura podría verse beneficiada por la implementación en nuestra universidad de la llamada alfabetización académica.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UNA PROPUESTA PARA LA UAM-A

Después de todo lo expuesto en este artículo sobre la lectura y los lectores, la intervención obligada de estos en los textos y sus estrategias en el acto lector, se considera que uno de los mejores enfoques para el aprendizaje de la lectura en el nivel superior de educación es la llamada alfabetización académica; pero también por ser esta el marco ideal en el que se puede desarrollar la estrategia inferencial aplicada a la lectura. Se hace igualmente necesario ahora referirnos en este apartado al empleo de este enfoque en la escritura.

El término *alfabetización académica*, nacido alrededor de los años ochenta, está asociado al enfoque conocido como escritura en las disciplinas (*writing in the disciplines*), desarrollado en los países anglosajones

a partir de mediados del siglo XX. Este último considera que cada disciplina tiene prácticas discursivas propias, por lo que se debe aprender a escribir en el discurso particular de cada campo del saber. Y así lo explica una de las mayores expertas en alfabetización en el contexto latinoamericano, Paula Carlino (2003):

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (p. 410).

Efectivamente, diez años después, estas primeras declaraciones de la argentina sobre la alfabetización sufrieron unas matizaciones, producto del avance en sus investigaciones sobre la materia:

Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia [...] [es] enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. Se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas [y] de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

Este modelo de la alfabetización académica parte del supuesto de que la lectura y la escritura no se desarrollan por igual en todos los niveles educativos. Al llegar a la universidad, los alumnos pueden pensar que ya tienen las bases para hacer una buena lectura de cualquier tipo de textos y no es así; al enfrentarse a escritos más dirigidos y especializados en sus carreras se dan cuenta de que todo lo que han aprendido en los anteriores niveles de educación no les ha servido tanto como para poder entender, interpretar y analizar correctamente, en este momento, las lecturas que deben hacer a lo largo de sus carreras universitarias. Toman conciencia, por primera vez, de que sus estrategias de lectura no son las correctas y sienten que la experiencia que ellos han adquirido como lectores no funciona como debería al intentar leer ese tipo de textos.

Pero la alfabetización académica se puede interpretar también como una fuerza de choque que pretende paliar la probada y creciente carencia de habilidades de los alumnos en el ámbito universitario para producir textos y, en especial, para producir en las distintas comunidades y en sus campos de estudio o disciplinas particulares.

En cuanto a las estrategias para desarrollar las habilidades de lecto-escritura que se implementan en los niveles educativos anteriores a la universidad, hay que añadir que son profundamente diferentes a las que el lector-escritor se encontrará en la educación superior: mientras que en la universidad se les pide a los alumnos un ejercicio de reflexión, análisis y discusión, a la vez que de iniciativa e independencia lectora, entre otras cosas, en la preparatoria y secundaria el resumen lector y el mero aprendizaje memorístico colma sus inquietudes a la vez que las de buena parte del profesorado.

En resumen, desde estos posicionamientos, la lectoescritura tendría una consideración de actividad especializada, a partir de su contemplación como individualizada en cada una de las comunidades discursivas, de su integración en el aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento. Ello cuadra con las propuestas socioculturales que hablan de la lectura y escritura como prácticas insertas en comunidades particulares, y, al mismo tiempo, remiten a la consideración de un lector consciente, involucrado

para conseguir un propósito; de un lector activo, “dueño de su destino” en el campo del aprendizaje lectoescritor.

Independientemente de su justificación como enfoque apropiado para el desarrollo lectoescritor en las disciplinas, es necesario preguntarse si la alfabetización académica podría ser adecuada para la práctica de la inferencia o, mejor dicho, si esta podría encontrar en el planteamiento alfabetizador un espacio óptimo como estrategia lectora. Y la respuesta es que sí: las maneras especiales de escribir y entender los géneros de cada disciplina encajarían con los preceptos de la alfabetización; pero, en natural correspondencia, existiría la necesidad también de aprender a “inferir en las disciplinas”, por varias razones que me gustaría plantear.

En primer lugar, al hablar de anticipar la información, como se dijo anteriormente, se necesita que el lector active una cuantiosa y, a la vez, relevante carga de información para construir e integrar los significados que subyacen en el texto, lo que se produce cuando atrae o recupera la información previa y la confronta con la que está recogiendo en la lectura.

Ahora bien, ese proceso integrador será más efectivo, aunque no más fácil, siempre y cuando la lectura se desarrolle en un ámbito más cercano a sus propósitos y conocimientos. Y ese espacio más familiar es el de una comunidad cultural más cercana y el de unas disciplinas que han sido elegidas por el alumno-lector y sobre las que, muy posiblemente, tenga conocimientos previos que faciliten el proceso inferencial lector.

Se pone por caso, en segundo lugar, que su entrada en la comunidad mencionada sea reciente, o que el conjunto de conocimientos o experiencias sobre la materia en cuestión sea todavía mínimo. En este momento, se podría recurrir a las actitudes lectoras, es decir, a sus condiciones de sentir y saberse perteneciente a un círculo de conocimiento del que quiere formar parte, lo que lo impulsará a aceptar de manera positiva y enriquecedora el conocimiento que lo va alimentando a través de las constantes lecturas:

En el proceso de comprensión de lectura, entonces, el lector es tanto o más importante que el texto mismo y el procesamiento del texto se logra sólo a partir de la relación interactiva y si-

multánea entre los esquemas de conocimiento del lector y la información nueva provista por el texto (López, 1997, p. 42).

Pero hay todavía más. En esa interacción hay que tener en cuenta que el resultado beneficiará a la par a la misma comunidad. En este punto, la relación entre la alfabetización y la inferencia es más que evidente.

Del mismo modo, la alfabetización académica favorecería la relación del texto que se está leyendo con otros del mismo campo temático, pero también con el contexto de producción del mismo. En este sentido, y, por último, el acceso epistemológico del lector a la lectura y a su interpretación —entendida esta como posibilidad lectora que establece opciones de sentido a partir de la activación de los esquemas y la formulación y verificación o rechazo de hipótesis—, y a los modos de producción textuales está claramente facilitado por el entorno de la disciplina en donde el lector haya decidido desenvolverse.

CONCLUSIONES

Uno de los resultados más importantes de esta reflexión es la necesidad de tomar conciencia de lo mucho que falta por hacer en la alfabetización académica; pero, sobre todo, la urgencia que los implicados en la enseñanza de la lectoescritura tienen de mostrar lo que supone saber leer y escribir correctamente en la educación superior usando las herramientas cognitivas que están a nuestro alcance. Sobre la alfabetización y la lectoescritura, Paula Carlino (2010) dice algo que merece atención:

Alfabetizar académicamente implica, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas [...], leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y [...] elaborar y com-

prender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (pp. 15-16).

Sin embargo, se debe puntualizar algo que está en la esencia misma del método propuesto. Saber leer es la comunión con un texto, en su sentido más íntimo; pero, a modo de acción inductiva, este modelo observa la lectura y escritura no solo en la esfera de ese escrito particular, ni relacionadas únicamente con el aprendizaje de una disciplina, de un saber particular, sino también como el fundamento de la instrucción lectoescritora general, con el desarrollo de la educación y del saber generales.

Aquí es donde el mecanismo inferencial actúa también. Inferir no se establece únicamente desde parámetros disciplinares, aunque su desarrollo en ellos favorece los resultados lectores perseguidos. Inferir en las disciplinas crea las condiciones para que la práctica de esta estrategia pueda considerarse en espacios de lectura más amplios o incluso, si bien no probablemente con los mismos resultados, en aquellos más particulares en los que el lector no tiene esquemas mentales creados ni está posibilitado para la enunciación de hipótesis.

Por eso, desarrollar una consciente alfabetización académica y una programación efectiva y eficaz para la enseñanza de las estrategias de la lectura interpretativa traerá fortaleza a nuestros lectores y a nuestras instituciones; y esto debe planearse, desde mi punto de vista, desde la conjunción de tres ejes fundamentales: el institucional, el docente y el curricular.

REFERENCIAS

- Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. En R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (pp. 243-258). Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1994-98283-017>
- Aristóteles. (2008). *Tratados de lógica*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Daneman, M. (2015). Individual differences in reading skills. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (comps.), *Handbook of reading research II* (pp. 512-539). Nueva York, Estados Unidos: Routledge. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331634263_Handbook_of_Reading_Research_Volume_2

- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7, 1-32. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf
- Goodman, K. (2000). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Hernández, R. & González, M. A. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.
- (2006). Los jóvenes y la lectura en el ámbito universitario. *Fuentes Humanísticas*, 32, 69-100. Recuperado de <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/466>
- Hernández Rojas, E. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Paidós.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=es&nrm=iso
- López, G. S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje*, 25, 40-55. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>
- Montero, A., Zambrano, L. & Zepa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25, 9-27. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>
- Norman, D. (1984). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.

- Piaget, J. (1998). *Seis estudios de psicología*. Ciudad de México, México: Ariel.
- Saussure, F. (1992). *Curso de lingüística general*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39-40, 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México, México: Quinto Sol.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Caamaño, A. (2019). El componente inferencial en la enseñanza de la lectura: el caso de los programas de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. *Punto Cunorte*, 5(9), 193-218.

PUNTO CUNORTE es la revista académica del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara. Se trata de una publicación semestral cuyo objetivo principal es acercar tanto a especialistas como a estudiantes en una plataforma interdisciplinaria e intercultural que propicie el diálogo y promueva el pensamiento crítico con relación al tema tratado en cada edición.

Cada número está enfocado en un problema o debate específico de las áreas temáticas que atiende el CUNorte: administración de negocios, antropología, contaduría pública, derecho, enfermería, electrónica y computación, educación, mecánica eléctrica, salud pública, tecnologías para el aprendizaje, nutrición, psicología y turismo. Por lo tanto, la revista se dirige a investigadores, profesores, estudiantes y público general interesado en las disciplinas mencionadas. Se publican trabajos originales e inéditos. Los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación.

- Artículos científicos que reporten resultados de investigación inéditos.
- Ensayos científicos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Reseñas de libros clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones (*apps*), entre otros. Se podrá consultar con el director la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. PUNTO CUNORTE se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto

que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financiadas con fondos públicos. Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente. Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor/coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial, y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su *Código de conducta*.

Cualquier práctica deshonesta será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. Todos los manuscritos recibidos serán sometidos a un análisis antiplagio usando como auxiliar el programa Turnitin.

La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.



INFORMACIÓN PARA AUTORES

La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias.

Todas las colaboraciones deben pertenecer a las áreas curriculares del CUNorte y deben ser trabajos originales e inéditos que supongan un aporte al campo de conocimiento en el que se inscriben. Asimismo, no se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

CONDICIONES TÉCNICAS

- Los archivos serán recibidos en un formato compatible con el procesador de textos Word y en formato PDF en el correo electrónico jorge.rosas@cunorte.udg.mx
- Los textos usarán la fuente Times New Roman con un tamaño de 12 puntos y un interlineado de 1.5, y tendrán los párrafos justificados.
- Los textos podrán ser acompañados de gráficos, mapas, fotografías o imágenes. Toda imagen debe ir anclada en el texto con su numeración y título correspondiente, y anexarse de manera independiente (formato TIF, JPG o GIF con una resolución mayor a los 200 píxeles por pulgada). Los autores declararán que tienen autorización para utilizar los materiales y que resguardan los documentos que lo comprueban.

- Las tablas, gráficas o figuras deberán estar en un formato editable en Word.
- El título no deberá exceder los 140 caracteres (con espacios).
- Los subtítulos deberán estar alineados a la izquierda y ser escritos con mayúscula inicial (tipo oración).
- Los artículos, ensayos y diagnósticos no deberán exceder las 25 cuartillas o las 10 000 palabras —incluyendo el resumen, referencias bibliográficas, tablas y figuras—.
- Las reseñas no deberán exceder las 10 cuartillas o las 3 000 palabras.
- No se incluirán anexos o apéndices a menos que sea completamente indispensable a juicio del director o los evaluadores.
- Se evitarán las notas a pie de página a menos que sean completamente indispensables para la exposición del tema.
- Se seguirá el estilo de citación propuesto por la American Psychological Association (APA) en su manual de publicaciones (3.^a edición en español de la 6.^a edición en inglés).

CONDICIONES ESTRUCTURALES

- Título. Se deberá representar el trabajo realizado clara y específicamente en 140 caracteres como máximo. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Resumen. Se especificará, en máximo 120 palabras, el objetivo del trabajo, la metodología empleada, la aproximación, los resultados, las limitaciones o implicaciones, la originalidad o valor, y los hallazgos o conclusiones. Se presentarán todos estos elementos en ese orden. No deben repetirse frases o párrafos integrados en el cuerpo del texto. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Palabras clave. Los conceptos utilizados, máximo cinco, describirán el trabajo de la mejor manera, por lo que no se debe recurrir al uso de nombres propios o lugares. Se recomienda

usar tesauros; por ejemplo, el de APA o el de la Unesco. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.

- **Introducción.** Este apartado presentará la información básica como una reseña reconstructiva.
- **Metodología o aproximación.** Se deberá distinguir cómo se realizó la investigación. Es necesario detallar cuál fue el método y el enfoque que dirigió el trabajo.
- **Resultados.** Este apartado expondrá exclusivamente los datos y aquello que se encontró con la metodología utilizada; por lo tanto, no debe incluirse ninguna cita.
- **Discusión.** Se contrastarán los resultados del trabajo con los hallazgos que otros autores hayan compartido en investigaciones relacionadas. En esta sección las citas son indispensables, ya que se trata de un diálogo.
- **Conclusiones.** La estructura del texto y la información que se va aportando habrá de llevar hacia el objetivo central planteado claramente desde la introducción. No deben incluirse citas en este apartado.
- **Agradecimientos.** Si corresponde, se mencionarán los organismos que financiaron o apoyaron de alguna manera la investigación.
- **Referencias bibliográficas.** Se anotarán solamente las referencias que hayan sido citadas en el texto, siguiendo el estilo APA.

La versión completa de estos lineamientos se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.





UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE OFERTA LAS MAESTRÍAS:

- TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE
- ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS
- DERECHO
- SALUD PÚBLICA

INFORMES

www.cunorte.udg.mx/posgrados

CORREOS

maestria.derecho@cunorte.udg.mx
maestria.administracion@cunorte.udg.mx
mta@cunorte.udg.mx
msp@cunorte.udg.mx

CARRETERA FEDERAL NO. 23, KM 191, C.P. 46200, COLOTLÁN, JALISCO, MÉXICO.

TELS: 01 800 5055 399, (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 Y 1170



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte