



Revista mexicana de investigación educativa  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C  
[comie@servidor.unam.mx](mailto:comie@servidor.unam.mx)  
ISSN: 1405-6666  
MÉXICO

2001

Elba Gigante / Ernesto Díaz Couder / Alejandra Pellicer Ugalde / Eleuterio Olarte  
Tiburcio

LIBROS DE TEXTO Y DIVERSIDAD CULTURAL. LOS LIBROS  
EN LENGUAS INDÍGENAS

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, Vol. 6, número 12  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa México  
283-315



### Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas

La necesidad de crear espacios de reflexión y discusión sobre materiales didácticos llevó a un grupo de especialistas de distintas instituciones a organizar un foro llamado "El libro de texto", que se llevó a cabo, en diciembre de 1996, en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco, y cuyos coordinadores fueron Pedro Gerardo Rodríguez (CEE), Miguel Ángel Vargas (Fundación SNTE), Elba Gigante (Fundación SNTE), Celia Díaz (DIE-CINVESTAV), Yolanda de la Garza (UPN-Ajusco). De las cinco temáticas abordadas, hemos querido compartir en este espacio una de ellas, la mesa IV titulada "Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas". La vigencia, actualidad y pertinencia de los temas seguramente interesarán a nuestros lectores.

#### Presentación

Elba Gigante\*

\* Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, México, DF, CP 14200. CE: elbag01@prodigy.net.mx.

Durante el proceso de preparación de este foro, en el comité organizador fuimos generando algunos argumentos que consideramos relevantes para propiciar el debate sobre la relación entre los libros de texto y la diversidad cultural. Importa destacar que, en nuestro criterio, la problemática planteada para esta mesa requiere de un tratamiento a dos niveles: a) como una dimensión que atraviesa todo el sistema educativo y b) como un ámbito especializado.

En consecuencia, se propuso a los participantes que retomaran la discusión acerca de la necesidad de avanzar hacia el reconocimiento y la atención pedagógica de la diversidad en los distintos aspectos que implica la elaboración y producción de los libros de texto para la educación básica. Al mismo tiempo, se plantearon premisas y criterios que permitieran centrar la discusión en la manera como el sistema educativo mexicano atiende a la diversidad cultural y lingüística, a través de la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica que, al menos en los últimos años, ha centrado su trabajo en la producción de libros de texto.

Para la problemática específica que plantea la producción de libros de texto en lenguas indígenas se elaboraron algunas preguntas polémicas y argumentos que sitúan la discusión en el momento de la realización del foro. Tales planteamientos son:

1. *¿Cuál es el sentido de la producción de libros de texto en lenguas indígenas?* La pregunta quiere interpelar al ponente acerca de su concepción sobre el papel del Estado y de las instituciones educativas sobre la diversidad cultural, lingüística y étnica. Alude también a los dilemas que plantea el tratamiento pedagógico de la diversidad, y a diferentes posturas acerca del sentido y la viabilidad de escribir las lenguas indígenas y de propiciar su mantenimiento y desarrollo.

2. *¿Cuál es la función de los libros de texto en lenguas indígenas?* Los dilemas que plantea el tratamiento de la diversidad en la escuela, ha propiciado que se haya asignado a las lenguas tanto funciones emblemáticas como pedagógicas. En el primer caso cumplen una función simbólica de presencia de las lenguas, y a veces, de algunos otros elementos culturales en la escuela, como evidencia de cumplimiento formal de políticas pluralistas, o como signo de identidad. Esta puede ser una función importante, pero es diferente de cuando la lengua indígena es el vehículo de comunicación y producción oral y escrita en la escuela. La calidad pedagógica de los libros y la manera como se distribuyen son significativos para identificar el tipo de función que se les asigna en el proceso educativo.

3. *¿Cuáles son los dilemas pedagógicos, psico y sociolingüísticos y didácticos que plantea la producción de libros de texto en lenguas indígenas en México?* La discusión incluye la concepción pedagógica de la interculturalidad y

el bilingüismo; los procesos de adquisición y desarrollo de L1 y L2; la consideración de los factores contextuales y los desafíos para la planeación lingüística y la estandarización de la escritura; la organización didáctica del proceso de aprendizaje y la definición del papel de cada lengua en el currículum.

4. *¿Quiénes y cómo deben producir los libros de texto en lenguas indígenas?* Se busca propiciar una discusión acerca del tipo de especialista que debe intervenir en los aspectos pedagógicos y editoriales de la producción de este tipo de libros. El asunto incluye tanto a los campos disciplinarios que se debe involucrar, como a la identidad étnica de los sujetos que participen en el proceso.

El cómo se deben producir remite a las alternativas que hasta ahora se han puesto en práctica; por ejemplo: traducción de algunos libros de texto elaborados en español (el caso de los de matemáticas o de primero); elaboración por parte de técnicos con apoyo de maestros hablantes de lenguas indígenas o de especialistas que sean hablantes de esas lenguas; con procesos de participación social, etcétera. En relación con el currículum general también se han generado varias alternativas; adecuación, complementación y articulación.

5. *¿Cómo contribuir, desde los libros de texto en lenguas indígenas, a la construcción de una sociedad más pluralista e incluyente?* La idea es que el Estado y la sociedad están (¿estarían?) en un proceso de reformulación que incluye el reconocimiento y respeto de la diversidad, y que este proceso debe ser alimentado desde todos los ámbitos, inclusive desde éste, específico para la educación de los pueblos indígenas.

Estos son, entonces, los argumentos y las preguntas que, de alguna manera, han querido incentivar, orientar o propiciar la discusión. Para reflexionar sobre tales cuestionamientos hemos invitado a los siguientes investigadores:

En primer lugar a Ernesto Díaz Couder, quien es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador académico de la maestría en lingüística indoamericana, auspiciado por el INI y el CIESAS. Es lingüista, antropólogo y candidato a doctor por la Universidad de California en Berkely.

También nos acompaña Alejandra Pellicer Ugalde, quien es licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tiene maestría y doctorado en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Su línea de trabajo es sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita y alfabetización en lenguas indígenas.

En tercer lugar, contamos con la presencia de Eleuterio Olarte Tiburcio, quien es licenciado en etnolingüística con maestría en lingüística indoamericana; ha sido profesor bilingüe y adjunto de la licenciatura en etnolingüística así como subdirector de Desarrollo Curricular en la Dirección General de Educación Indígena. Actualmente es coordinador de desarrollo y fomento de las lenguas indígenas en esa Dirección. Es autor, entre otros trabajos, de "Análisis morfológico de la lengua totonaca en la costa de Veracruz".

Empezaríamos con Ernesto Díaz Couder quien hará sus aportes, fundamentalmente, desde una perspectiva sociolingüística y de planeación lingüística; luego seguiremos con Alejandra Pellicer Ugalde, para los aspectos de tipo psicolingüístico y, finalmente, Eleuterio Olarte Tiburcio nos presentará el conjunto de las ideas puestas en juego en la producción actual de los libros de texto.

### **Sociolingüística y planeación lingüística**

Ernesto Díaz Couder\*

\* Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, México, DF, CP 14200. CE: ediaz@upn.mx.

### **El sentido de la producción de libros de texto en lenguas indígenas**

Recientemente tuve la oportunidad de estar en una comunidad relativamente pequeña llamada Cotzocón, Oaxaca, en la sierra Mixe. El día que llegué a ese lugar se realizaba un evento al que amablemente fui invitado y que reunía a varios maestros de diferentes comunidades. Se celebraba una fiesta local y había una ceremonia en el patio de la escuela, estaban cerca de 500 niños, todos de la escuela local; se hicieron los honores a la bandera y, al terminar, todos cantaron el himno nacional.

Cotzocón está en una zona de acceso relativamente difícil desde la ciudad de Oaxaca, son nueve horas en coche por caminos todavía difíciles de transitar. Es una comunidad bastante aislada, lejana de los centros urbanos; sin embargo, en medio de esa serranía, fue muy impresionante escuchar a 500 niños, hablantes de mixe, entonando el himno nacional. Cuando escuchaba eso, pensaba en unas palabras del presidente [el entonces presidente de la república Ernesto Zedillo Ponce de León], acerca de todo el poder del Estado. Escuchar a esos niños, me hizo pensar que el libro de texto es otra de las armas del Estado; también es uno de los instrumentos importantes que se han empleado para la consolidación del proyecto nacional; es decir, es el ejercicio de la fuerza del Estado, en este caso la educativa para la construcción de la nación mexicana.

Esto me lleva a abordar la primera cuestión que se nos planteó cuando nos invitaron a participar en esta sesión: ¿cuál es el sentido de la producción de libros de texto en lenguas indígenas? Quisiera mencionar, por lo menos, tres: el primero es político; el segundo, educativo, y un tercer sentido es el lingüístico.

El sentido político tiene que ver con lo que mencionaba inicialmente. Como todos sabemos, uno de los imperativos para el Estado postrevolucionario era constituir la identidad nacional y consolidar la unidad de la nación, esto significaba, sobre todo, homogeneidad cultural. Es decir, existía la idea de que a un Estado nacional le correspondía una cultura nacional común, lo que conducía a una homogeneidad lingüística y cultural.

Transitamos ahora por tiempos distintos; actualmente —por lo menos desde el proyecto político explícito del Estado mexicano— la idea es tratar de construir una nación, ya no unitaria, sino pluralista o plural. Ejemplos de ello son el reconocimiento, en 1992, en una adenda al artículo 4° de la Constitución, del carácter plural de la nación; la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y algunas otras medidas en diferentes estados y puntos de la legislación mexicana que se perfilan, sin ninguna duda, hacia un Estado plural. Por supuesto hay inercia de la sociedad misma que dificulta esa transformación en los hechos pero, dado este reconocimiento en la política del gobierno mexicano, deberíamos estar transitando hacia una nación plural.

Me interesa enfatizar eso porque el papel del libro de texto en los dos casos es sustancialmente distinto: no es lo mismo tratar de utilizar el instrumento educativo del Estado para crear una nación unitaria, culturalmente homogénea, que para construir una nación plural. ¿Qué significaría, entonces, construir una nación plural? A mi modo de ver, y para decirlo de una manera muy breve, significa reconocer a los sectores culturalmente diferenciados —y aquí uso palabras de una colega mapuche— como “legítimos otros”, como gente que no son iguales que nosotros, pero que son legítimamente diferentes, cosa que no cabía dentro del Estado unitario. Dicho de otra manera, en vez de tratar de terminar con la discriminación étnica, asimilando a las minorías subordinadas o estigmatizadas a la sociedad nacional mestiza común (lo que ocurría en el caso de México mediante lo que se llama el “pase étnico”, es decir, la asimilación individual a la cultura mayoritaria), se busca construir una relación de equidad, ya no de asimilación, sino de igualdad entre grupos en una sociedad culturalmente plural. Ése sería el marco actual en el que la educación para la población indígena debería llevarse a cabo y al cual deberían contribuir los libros de texto.

también mencioné un sentido educativo, el que tendría como propósito central desarrollar las habilidades cognitivas fundamentales para desempeñarse en igualdad de circunstancias en el mercado de trabajo, tener las mismas oportunidades de la sociedad nacional en general, es decir, tener la capacidad de realizar operaciones aritméticas, de leer y escribir (no en el sentido de estar alfabetizado y descifrar o deletrear, sino de leer y expresarse por escrito de manera funcional); tener acceso a lo que yo llamaría los saberes científicos, los saberes mínimos aceptados en nuestra sociedad que, de acuerdo con nuestro sistema de educación pública laica, significa fundamentalmente conocer la visión científica de la sociedad y de la naturaleza.

Y el tercer sentido que mencionaba, el lingüístico, se ocupa de atender de una manera adecuada —de nuevo equitativa— a una población que tiene como idioma materno o dominante una lengua distinta al español. Por supuesto, los aspectos educativo y lingüístico están directamente vinculados con el político que mencioné primero. Es decir, tratar la diferencia lingüística desde una perspectiva unitaria u homogenizadora, no es lo mismo que abordarla desde una óptica pluralista. Cuando surgieron por primera vez los programas bilingües para el medio indígena en México (fines de los treinta e inicios de los cuarenta), por esta educación se entendía, sin duda alguna, “métodos transicionales”, en los que la lengua indígena se utilizaba en los primeros grados como un recurso didáctico-pedagógico para después transitar al castellano, idioma en el que se desarrollaban todas las habilidades cognitivas y mediante el cual se procuraría desarrollar el cultivo del mismo (esto es, el registro culto del español escrito), dejando a las lenguas indígenas en su función de idiomas vernaculares solamente. En una sociedad plural esta asimetría lingüística debería desaparecer.

De manera que, en el proyecto de nación pluralista en el que supuestamente estamos embarcados, habría que enfatizar los programas de mantenimiento de la lengua. Los planes bilingües ya no pueden ser transicionales (en

los que se desarrollan todas las habilidades en castellano y sólo se utiliza en los primeros grados la lengua nativa de los niños); el uso de las dos lenguas debe darse, por lo menos, a lo largo de toda la educación básica, de tal forma que se contribuya tanto al mantenimiento como al desarrollo de ambas.

### ***La función de los libros de texto en lenguas indígenas***

En cuanto a la función de los libros de texto en las lenguas indígenas hay una muy importante en la que no me voy a detener, me refiero al uso pedagógico, es decir, a la utilización del idioma como lengua de instrucción, con fines educativos, donde a través del mismo se pueda tener acceso a las habilidades cognitivas y los saberes mínimos socialmente aceptados.

Pero los libros de texto en lenguas indígenas también tienen un uso que llamo etnopolítico, ése es un aspecto fundamental, a mi modo de ver, y es el que me centraré ahora. De nuevo enmarquémonos en esta sociedad plural donde las comunidades indígenas tratan de dar forma, a través de la educación, a sus propios proyectos políticos (de ahí el nombre de etnopolítico). En los hechos, lo que hemos observado es, sobre todo, un uso emblemático de la lengua. Éste es un concepto que se ha utilizado en este foro para hacer referencia a un uso de la lengua indígena en la escuela sólo para decir que “nuestra lengua aquí está, sí la utilizamos, aunque solamente de vez en cuando le ponemos algunos letreros o la usamos ocasionalmente sólo para decir que es nuestra lengua”; pero no tiene realmente una función pedagógica; no es el instrumento educativo a través del cual se aprende y se construye —se intelige— lo que se quiere enseñar o desarrollar cognitivamente.

Dentro de esta misma perspectiva etnopolítica, debe señalarse que hay una cierta tendencia entre los maestros a dar un valor más bien testimonial a la lengua indígena, ante la pregunta de ¿por qué utilizar el idioma propio en la educación? las respuestas son: para preservar la lengua, para que nuestros hijos y nietos la aprecien y para conservar nuestras historias y nuestra palabra. Es como una especie de fatalismo que implica que va a desaparecer; entonces, se siente la necesidad de preservarla. Sin embargo, casi nunca aparece un criterio pedagógico del uso de la lengua, prácticamente a ningún maestro se le ocurre utilizarla como medio de instrucción, aun cuando sientan la necesidad de preservarla.

Hay una tercera dimensión etnopolítica, relacionada con el desarrollo de las lenguas, y ésta es la perspectiva que tienen, sobre todo, intelectuales indígenas (no estoy diciendo antropólogos), que tienen entre sus proyectos políticos mantener y desarrollar las lenguas indígenas como un elemento cohesionador, creador de una comunidad idiomática. Están planteando a nivel de los grupos étnicos, lo que se propuso en algún momento toda la nación mexicana (hacia la segunda mitad del siglo XIX y durante el periodo revolucionario): construir su propia nación, en el sentido de comunidad cultural e idiomática (no de Estado soberano) y, en ese ámbito, la escuela puede tener un papel muy importante. Los libros de texto por supuesto, además de ser instrumento de la educación en sentido psicopedagógico, también pueden ser una herramienta invaluable en sentido etnopolítico.

### ***Dilemas pedagógicos psico y sociolingüísticos y didácticos que plantea la producción de libros de texto en idiomas indígenas***

Debo mencionar tres aspectos que, a mi modo de ver, tienen que ser tratados de manera diferenciada en la didáctica y, de hecho, en la pedagogía de los libros de texto. Me refiero a los aspectos culturales, los étnicos y tienen lingüísticos.

Hablando de Mesoamérica únicamente (dejando de lado lo que llaman aridoamérica, es decir, las culturas del norte de México), se puede decir que su cultura es fundamentalmente la misma, encontramos, independientemente de las lenguas de que se trate, iguales características: la misma religión, cosmovisión, organización social, instituciones sociales y políticas y los mismos valores y creencias. Sin embargo hay identidades étnicas diferenciadas, es decir, no existe una común. “Mesoamérica” es una categoría cultural que los antropólogos han desarrollado pero que no significa nada para la población indígena, sus identidades ocurren en otro nivel y en otra lengua. Similarmente, los lingüistas agrupan a las diversas hablas indígenas en conjuntos que no necesariamente son significativos para sus hablantes. Las “lenguas” indígenas son también categorías ideadas por los especialistas. Por tanto, cada una de esas dimensiones debe de recibir un tratamiento distinto en la educación.

No entro en las cuestiones psicolingüísticas, pero respecto de los aspectos sociolingüísticos hay algunos puntos que quisiera señalar: existe una gran diversidad dialectal entre las lenguas indígenas, y eso no es ningún defecto, así es en todas partes del mundo; sin embargo, un importante problema para la educación y para los libros de texto es la falta de una norma común escrita, y aquí es donde, considero que éstos intervienen de una manera directa.

Para que el uso de las lenguas indígenas en la educación tenga sentido es indispensable que exista una norma común, de la misma manera que una sociedad necesita una serie de estándares para funcionar; por ejemplo,

requiere estándares de medida, de otra manera, ¿cómo vamos a enseñar matemáticas, aritmética, geometría o medición?, ¿cómo podemos funcionar como comunidad si no tenemos una cierta norma que nos permita movernos con una serie de medidas comunes? Lo mismo ocurre con la lengua: no podemos formar una sociedad más compleja (es decir, más allá de la comunidad local), si no tenemos estándares compartidos, hay que crearlos. Los libros de texto tienen que ser el mecanismo para hacerlo, de hecho lo han sido para difundir y generalizar los estándares nacionales, entre ellos el español.

Otro punto más es el uso de registros formales en los libros de texto y en las aulas; tenemos que garantizar que los maestros utilicen, en el modo de expresarse dentro del salón de clase, una forma de hablar elegante, culta, correcta, en lengua indígena, y no sólo el idioma de la casa o de la calle, que no funciona igual en situaciones formales (como todos sabemos, no se le toma a uno en serio si no habla con un registro adecuado; el que existan los registros formales e informales no es gratuito).

Lo que quiero decir es que un papel importante de los libros de texto es el cultivo de las lenguas indígenas, de la expansión léxica y el desarrollo de formas de expresión, esto es, construcciones sintácticas y discursivas que permitan una comunicación más descontextualizada que la del lenguaje oral. Que las lenguas indígenas puedan funcionar como escritas.

### ***Contribución, desde los libros de texto en lenguas indígenas, a la construcción de una sociedad más pluralista e incluyente***

Además de representar pluralismo e inclusión, los libros de texto en lenguas indígenas significan, antes que nada, la aceptación de un “legítimo otro”; equidad. Creo que éstos deben reflejar la pluralidad de los “legítimos otros” mediante un tratamiento equitativo de los diferentes sectores de la sociedad mexicana y otro autónomo de los aspectos culturales, étnicos y lingüísticos. El tratamiento de estos aspectos debe conducir a lo que Jim Cummins llama el *empowerment*: el fortalecimiento de los alumnos, creando condiciones de apoyo, de soporte para los grupos minoritarios estigmatizados, que es el caso de la población indígena.

Decía Eliseo Cañulef —un lingüista mapuche— que, desde su punto de vista, lo que se le pide a los indígenas en la región latinoamericana en general es ser unos impostores, es decir, nos piden que no seamos lo que somos, que nos vistamos de otra manera, que hablemos de otra forma, que nos comportemos de otro modo, que seamos otros; nos piden que seamos unos impostores, lo cual ya es grave en sí mismo; pero lo peor de todo es que a final de cuentas siempre hay algo que nos distingue y nos descubre: el color de la piel o los pómulos salientes, nuestra forma de hablar el español o que no usamos bien los cubiertos, y nos delatamos como impostores; entonces, nos mandan al lugar reservado a los indígenas en nuestros países: el de la servidumbre. Y sigue Cañulef: “¿cuántos cardenales indígenas hay en sus países?, ¿cuántos generales indígenas?, ¿cuántos gobernadores indígenas?, ¿cuántos senadores indígenas? [...] ¿cuántos albañiles indígenas hay en sus países? ¿cuántas sirvientas?, ¿cuántos jornaleros indígenas?, la conclusión es evidente ¿verdad?”

Pues bien, tomando la idea del “legítimo otro”, hay que concebir lo indígena con legitimidad; sin que tengan que ser impostores, sin tener que hablar o vestir como otra persona y que sean, no obstante, legítimamente aceptados. Un ejemplo, y con eso termino: si en México hay un alemán, inglés o lo que sea, y sus formas culturales y lingüísticas de comunicarse y de conducirse entre nosotros no es la de un nativo, no crea ningún problema, nosotros lo aceptamos, es un “otro legítimo”; en cambio, si un indígena tiene dificultades, tiene acento o no se comporta exactamente como nosotros es un deficitario, un deficiente, no es un “legítimo otro”. Sería deseable que, en adelante los libros de texto en lenguas indígenas contribuyan a construir y difundir la idea de “legítimos otros”. Creo que sería importante.

## **Psicolingüística**

Alejandra Pellicer Ugalde\*

\* Profesora-investigadora del Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados. Calzada Tenorios núm. 235, col. Granjas Coapa, CP 14330, México, DF. CE: aleja@uclink.berkeley.edu.

### ***Sobre las formas de obtención y análisis de datos para la valoración de la educación indígena***

Comenzaré comentando una entrevista que se le hizo recientemente a ciertos especialistas en materia de educación indígena. En ella me llama la atención una opinión más o menos generalizada entre los investigadores. La entrevista fue hecha por la revista *Educación 2001*, a finales del 95, a Andrés Medina, de la UNAM; Ismael de

León, secretario de Educación del estado de Chiapas; a Carlos Tello, director general del INI y a María Bertely, investigadora del CIESAS. La pregunta aproximada es: ¿cuál es la eficiencia terminal de la educación indígena?

Andrés Medina, de la UNAM, contesta: mínima; y a él mismo se le pregunta: ¿qué opina sobre la actual educación indígena?; afirma es limitada, atrasada y, sobre todo, insensible a los cambios que ocurren en la vida nacional e indígena, porque responde a una política global indigenista que a su vez se deriva de una exigencia por atender a la población autóctona.

Se le pregunta a Ismael de León, secretario de Educación del estado de Chiapas: ¿cuál es la eficiencia terminal de la educación indígena en Chiapas? contesta que este indicador es preocupante, que estamos por debajo de la media nacional. Se le cuestiona sobre los cambios que deberían aplicarse para mejorarla. El secretario De León asegura que habrá que trabajar constantemente en la actualización y capacitación de los docentes, echar a andar proyectos de profesionalización de maestros, destinar mayores recursos financieros al sector, etcétera.

A Carlos Tello, del INI, se le cuestiona su opinión sobre la educación indígena en la actualidad y responde que, como proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha asumido el carácter pluriétnico y pluricultural de nuestra nación y con signos de admiración, dice, “¡vaya, ni siquiera lo asumen en los libros de texto gratuito!”. Luego se le pregunta: ¿qué cambios permitirían solucionar la problemática? Contesta que se trata de un proceso lento que hay que ir superando poco a poco.

Finalmente, a María Bertely, investigadora de CIESAS, se le interroga ¿cuál es su opinión sobre la situación actual de la educación indígena? Responde que, en México, está bastante rezagada comparada con la de otros países; y ¿cómo es la capacitación de los profesores? son formados en cursos rápidos, con pocos recursos, que por lo general el maestro toma como base el libro de texto gratuito y enseña en español.

Es una opinión compartida entre funcionarios e investigadores que la educación indígena es deficiente, mínima, en fin, que está en una situación realmente preocupante.

Por otro lado, buscando algunas estadísticas relativas al llamado “México indígena” encuentro que, en relación con la población de cinco años y más, las cifras arrojan 46.1% de niños indígenas analfabetas y que, el promedio nacional es de 12.44%. Además, 75.9% de la población indígena de cinco años y más no tiene la primaria completa y, en cambio, el promedio nacional en este mismo rubro es de 36.2 por ciento.

Llaman la atención varias situaciones: primero que se evalúe a dos poblaciones culturalmente distintas y que se pretenda obtener resultados y hacer análisis comparativos como si se tratase de una población homogénea. Me parece que considerar a la población indígena como analfabeta es, hasta cierto punto, incorrecto, porque no se puede analizar de la misma manera a un grupo inmerso en una cultura letrada (de cuyos miembros sí se puede decir que son o que no son analfabetas), que a una población cuya forma de comunicación es predominantemente oral. ¿Qué quieren decir estos porcentajes de analfabetismo en comunidades donde la cultura no es letrada?

En segundo lugar, esta insistencia en ver los aspectos negativos y preocupantes de la educación indígena podría ser modificada y quizá poner en positivo ciertos datos que hoy son negativos. En este punto no estoy hablando de tener buena voluntad: creo que es importante y necesario pensar en realizar cierto tipo de estudios o investigaciones a profundidad (donde la presencia del investigador en el campo sea prolongada), para indagar si, efectivamente, estos datos pueden ser analizados o interpretados de otra manera.

En un estudio reciente que hizo Emilia Ferreiro y colaboradores titulado “Alfabetización en el medio rural” —es, por cierto, una labor de tres años de trabajo en el campo—, se puede ver cómo, a medida que avanza la investigación, la interpretación de los datos se va modificando en sentido positivo.

En los primeros momentos, se reportaban sólo datos negativos: los chicos no aprenden a leer, no aprenden a escribir, etcétera. En el curso de la investigación, poco a poco se empieza a comprender el proceso de aprendizaje de los niños —en el contexto particular en el que viven y aprenden— y a obtener resultados sobre sus avances relativos respecto del objeto de conocimiento; de manera paulatina se comienzan a reconocer, positivamente, los saberes y habilidades de los pequeños; esto es, que los investigadores llegan a mirar lo que el niño sí sabe hacer en un momento dado y el proceso que ha seguido para aprenderlo. Dejando del lado la obtención y análisis de datos mediados por parámetros ajenos a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Me pregunto si la búsqueda de datos puede hacerse bajo una investigación más profunda y detallada. Me pregunto si todas estas cifras y estadísticas pudieran ser interpretadas desde otro punto de vista.

### ***Necesidad de una reforma educativa integral***

Hacer libros de texto en lengua indígena me parece que conlleva una enorme trascendencia; pero también considero que las lenguas y las culturas indígenas no pueden fortalecer su prestigio sólo a través de la presencia de estos libros; creo que, de alguna manera, los libros de texto han sido incorporados en las escuelas tratando de sustituir todo un programa educativo. Ahora bien, si estos materiales son incorporados sin una reforma educativa integral caen en el vacío y, desde mi punto de vista, los libros no están siendo incorporados en las escuelas de esta manera; en muchos casos ni siquiera llegan a los planteles y, cuando llegan, se quedan en la dirección. Son pocos los maestros que asumen el trabajo con los materiales y, por lo general, pasa lo que escuchamos a través de muchos testimonios: los maestros enseñan el español.

Creo que es urgente realizar un trabajo interdisciplinario dado que todas las iniciativas de elaboración de gramáticas, manuales de ortografía, alfabetos, etcétera, siguen siendo esfuerzos aislados y no se ven reflejados en los libros de texto. También pienso que se ha sobreestimado su valor, porque a falta de una propuesta educativa integral, por sí solos no han logrado realmente mejorar la calidad educativa.

Los libros de texto en lenguas indígenas tendrán sentido si se los visualiza bajo una verdadera educación bilingüe y ésta tiene que ver con el trabajo simultáneo de las lenguas en cuestión; con ofrecer espacios de reflexión de la lengua oral y escrita, abordar distintos tipos de discursos hablados y escritos, dar la oportunidad de incorporar la lengua indígena como objeto de conocimiento —y no sólo como lengua de instrucción—, y trabajar bajo una perspectiva multilingüe; es necesario tener una idea más comprensiva de la educación bilingüe, para que los libros tengan un impacto mucho más profundo.

### ***El tratamiento pluricultural de los contenidos***

He revisado algunos de los materiales —trabajo particularmente con población maya— y destacaría que en los libros, de alguna manera, se trata de considerar contenidos como la escuela, los fenómenos naturales, el trabajo y el tianguis, la salud, en fin que hay temas que tratan sobre la cultura indígena; pero he observado, además, que hay un trabajo simultáneo con los dos libros de texto: el de español gratuito y el de lengua indígena: como ya mencioné, el segundo trabaja contenidos propios, y el de español lo hace con los de la llamada cultura nacional: ciencias naturales, matemáticas, historia, etcétera.

Con el libro de español y el libro de texto indígena se complementan los dos tipos de conocimientos. Pero me pregunto si no sería posible pensar en un texto de lengua indígena que trabaje contenidos científicos y si no será posible pensar en un libro de texto gratuito en español que trabaje contenidos relativos a la cultura indígena. Es aquí donde empezarían a tener sentido y forma las tendencias y los objetivos de la educación pluricultural.

### ***Los dilemas pedagógicos, psicológicos y didácticos que plantea la producción de libros de texto***

Me interesa abordar dos o tres dilemas o problemas en la elaboración de los libros: efectivamente las actuales tendencias consisten en alfabetizar en la lengua indígena, es decir que los chicos aprendan a leer y escribir en su lengua materna y, en ese sentido, los libros de primer ciclo estarían apoyando esa alfabetización inicial; pero para mí el primer dilema es qué hacer después con eso, dado que tarde o temprano hay que realizar el cambio hacia el libro de texto gratuito en español, y dado que el resto de las áreas de aprendizaje hay que aprenderlas en español; yo encuentro un primer dilema en cuanto a que la función de los libros de texto no está coarticulada en este programa curricular ni por contenidos, ni por el aprendizaje de las lenguas.

Relacionando este tema con la pregunta sobre ¿quiénes tienen que elaborar los libros de texto? creo que es necesario hacer este trabajo de manera interdisciplinaria: desde los estudios de psicología, de pedagogía y de sociología; habría que incorporar trabajos que hablen de los procesos de adquisición del conocimiento en los niños y de cuáles serían y cómo presentar los conocimientos que se incorporarían en las propuestas didácticas.

Existe otro problema, que tiene que ver con la cuestión de las didácticas tanto específicas como de las generales. Se cree que habría que adecuar cierto tipo de didácticas o contenidos para niños indígenas dadas sus características socioculturales y que hay que hacer trabajos puntuales para esta población. Esto conlleva el riesgo de descuidar los procesos más generales de adquisición del conocimiento; es decir, no porque los niños sean indígenas van a acercarse al conocimiento de manera diferente: al adecuar el material a una población en particular existe el riesgo de perder de vista los mecanismos intelectuales generales; hay que recordar que todos accedemos al conocimiento bajo ciertos instrumentos más o menos comunes.



Entonces habría que equilibrar la balanza entre el diseño de las metodologías específicas —que toman en cuenta el contexto del niño y ciertos conocimientos culturales particulares— sin descuidar los otros aspectos que tienen que ver con una teoría general del aprendizaje y del conocimiento. A la inversa ocurre lo mismo: con una metodología que sólo toma en cuenta los mecanismos generales del aprendizaje, se corre el riesgo de perder de vista la especificidad de la población a la cual van dirigidos estos materiales.

### ***Sobre quienes deben elaborar los libros de texto***

Creo que de todos los personajes necesarios —pedagogos, sociólogos, antropólogos o lingüistas— los que menos han contribuido en la elaboración de estos materiales son el epistemólogo y el psicólogo; considero que el epistemólogo está totalmente ausente de este trabajo. Urge una visión y una teoría de conocimiento y de su adquisición que apoye la elaboración de estos materiales.

Digo que el psicólogo también está ausente porque conocemos muy poco de los procesos de adquisición de conocimiento: falta mucho por saber en relación a cuáles son los procesos generales y específicos de aprendizaje. Por ejemplo nos falta un largo trecho por recorrer en lo que concierne a los procesos de adquisición del sistema de escritura en situaciones bilingües, donde las lenguas involucradas tienen una estructura lingüística muy distinta.

### ***Cultura indígena y pluralidad cultural: algunos testimonios***

Ahora, me encontré algunos testimonios de una tesis que llegó al DIE de una compañera que trabaja en Oaxaca, Patricia Mena, y que estudia las prácticas escolares en el marco de la política educativa intercultural bilingüe. De ahí cito algunos fragmentos de testimonios de adultos zapotecos a los que se les pregunta cuál es su sentir y sus ideas respecto de la educación bilingüe, uno de ellos contesta —cito textualmente—: “Claro que el español, lo primero para ir a cualquier rincón, eso es lo importante hablar el español porque la lengua de nosotros es nada más para la región”; el entrevistado expresa claramente que está bien que sea bilingüe “porque para nosotros los hablamos en la región y como en cualquier rincón del mundo se habla español pues está bien que los niños lo aprendan”.

Otro adulto señala que el zapoteco lo aprenden en la casa, lo que necesitan aprender es el español porque el otro ya lo saben; una vez más me cuestiono: ¿qué quiere decir la pluralidad para nosotros y qué quiere decir para la comunidad indígena?, ¿cómo es que ellos se han vinculado con la sociedad nacional? de tal manera que tienen ideas muy identificadas: cuándo usar mi lengua, cuándo usar la otra, en dónde moverme, cuándo moverme; creo que valdría preguntarnos no sólo desde nosotros mismos qué sentido tienen esta pluralidad sino para ellos y cómo es conceptualizada.

### ***Para concluir: asumir la diferencia***

Existe un riesgo al tomar decisiones para los modelos educativos, en el sentido de creer que a los niños indígenas hay que atenderlos con especial cuidado, porque pueden llegar a tener dificultades particulares; es verdad que hay que asumir estas diferencias pero hay que tener mucho cuidado en la manera en que podemos transmitir a los maestros ciertas ideas que los pueden predisponer respecto de la manera de enseñar.

Por otra parte, es importante asumir el bilingüismo generalizado a todas las lenguas y no solamente el que acepte dos lenguas de prestigio: sabemos que se acepta a una persona bilingüe si habla español e inglés pero a una persona bilingüe maya y español o tzotzil y tzeltal es incluso difícil que se la reconozca como bilingüe. Es importante reflexionar en este tipo de conceptualizaciones sobre qué es bilingüismo para saber qué es lo que estamos entendiendo cuando hablamos de ello.

## **Producción de libros de texto**

Eleuterio Olarte Tiburcio\*

\* Especialista de español como segunda lengua en Diseño de un modelo de atención educativa de primaria para niños y niñas migrantes. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Norma, SEP. Obrero Mundial núm. 358, 2° piso, col. Narvarte, CP 03020, México, DF.

### ***Condiciones sociales y políticas que explican y dan forma a las propuestas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas***

Mi participación se centra en los libros de texto gratuitos en lengua indígena dentro del contexto de la diversidad cultural. Me llama la atención que se hable de la diversidad cultural lingüística, pensando únicamente en los libros

de texto en lenguas indígenas, creo que es fundamental revisar los nacionales, la forma en que atiende esta pluralidad de visiones y prácticas culturales en nuestro país. La diversidad es, pues, un asunto que involucra a toda la sociedad y no exclusivamente a la población indígena.

Antes de hablar de la atención a la diversidad y de las funciones pedagógicas de los libros de texto gratuitos en lengua indígena, haré una breve revisión de las condiciones sociales y políticas que se han puesto en marcha para la atención educativa de las niñas y niños indígenas.

La diversidad cultural y lingüística que existe en nuestro país no es reconocida debidamente y, en los casos en que es aceptada su existencia, se la considera como asunto de las poblaciones indígenas, se la tolera, sin que se promueva su reconocimiento y su desarrollo. Pareciera que la diversidad les corresponde a los indígenas, son quienes tienen la responsabilidad de practicarla, de entender la forma de pensar del otro, de acercarse a él para comprenderlo, y él éste (el no indígena) parece no tener ninguna responsabilidad para con la diversidad.

A los pueblos indígenas se les hace creer que sus prácticas culturales y lingüísticas son inapropiadas, se encuentran fuera de contexto actual, inclusive se les explica que parte de su condición social se debe a sus prácticas ancestrales. Aun se considera que las lenguas y culturas indígenas son obstáculos para la unidad nacional: durante décadas y siglos se han realizado esfuerzos por desplazarlas por el español. Se ha invocado el concepto de nacionalidad, México como nación debe tener una sola lengua y una cultura, que todas y todos deben compartir. Por mucho tiempo se ha afirmado que las poblaciones indígenas se encuentran en condiciones de atraso por sus manifestaciones culturales. Este pensamiento ha estado presente por décadas.

La educación no pudo liberarse del monoculturalismo y del unilingüismo, su tarea ha consistido en enseñar el español a las niñas y niños indígenas y, para tal labor, ha puesto en marcha diferentes proyectos de castellanización. Las escuelas se han preocupado más por enseñar el español que atender la formación escolar de los alumnos.

Las niñas y niños indígenas tienen como lengua una diferente al español, sin embargo esta realidad no es tomada en cuenta, se insiste en usar el castellano para instruir y enseñar. Los resultados han estado a la vista de todos: alta reprobación de los alumnos y por ende la deserción escolar.

Después de varios años de aplicar los proyectos de castellanización directa, se probó que este procedimiento no funciona porque los niños y niñas continuaban reprobando, entonces se retomó las recomendaciones hechas por organizaciones internacionales, en el sentido de que el éxito escolar está vinculado con el uso de la lengua del alumno: todo proceso educativo se sustenta en la comprensión y comunicación, a la falta de éstas, el fracaso es lo único seguro.

En los años treinta, la Secretaría de Educación Pública, en convenio con el Instituto Lingüístico de Verano, se dieron a la tarea de producir materiales adecuados para que los alumnos se iniciaran en la lectura y escritura en su lengua materna y, de manera gradual, sustituirla por el español, a estos materiales se les denominó cartillas en lenguas indígenas. Aunque se reconoce el papel de la lengua materna en el proceso educativo, se insiste en la castellanización, porque el modelo de nación que se tiene es que todos los mexicanos deben tener como lengua el español.

La escuela ha servido para poner en marcha los proyectos de unidad lingüística y cultural. Con el fin de lograr los resultados deseados, en los años cincuenta se puso en marcha un proyecto de castellanización con jóvenes de la misma etnia; después de varios años, se probó que se obtenían mejores resultados, entonces se masificó la experiencia y se contrató a un mayor número de personas de otras etnias del país. A finales de los años setenta y principios de los ochenta, las organizaciones indígenas de México, entre ellas la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC), demandaban una educación diferente, planteaban la necesidad de una educación bilingüe, argumentando que la atención escolar debe darse en la lengua del niño y, de manera sistemática, enseñar el español para, posteriormente, convertir ambas lenguas en escolares.

Su carácter bilingüe radicaría en el hecho de que, durante el proceso, se enseñaría en primer término a hablar, leer y escribir en la lengua del niño, y después o simultáneamente, según el grado de dificultad, a hacerlo en la segunda lengua.

A partir de este planteamiento se proyecta una educación diferente a la que tradicionalmente se venía realizando. Se consideraba como piedra angular en la enseñanza y aprendizaje la lengua del alumno, y al español como segunda. Se pretende que el niño sea bilingüe, y no unilingüe, como lo han buscado los proyectos de castellanización. Son éstas las primeras experiencias de una educación bilingüe, en las que se trata de llegar a un

equilibrio entre la primera y segunda lenguas. Sin embargo poco se pudo avanzar ya que el uso de la indígena se limitó a los primeros grados de la educación primaria, mientras el español continuó con su papel dominante.

Sin embargo, se empezaron a producir materiales educativos indígenas, para apoyar a estos niños y niñas a apropiarse del sistema de escritura y lecturas en sus lenguas. Esto representó un avance, porque permitió la búsqueda de formas de escritura en las lenguas, y después en que las maestras y maestros las conocieran y, a su vez, las usaran.

Los materiales, en su mayoría, se elaboraron para el primer grado, en pocos casos fue más allá. A falta de una política lingüística que reconozca dichas lenguas, se dificulta el proceso de la educación bilingüe porque se carece de textos escritos en ellas; los únicos que llegan a las comunidades son los que se distribuyen a las escuelas, cuando así sucede, pero en general no hay materiales escritos en lenguas indígenas.

### ***Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la propuesta educativa nacional***

Es hasta en 1992 que se incluye, en el artículo 4° Constitucional, un párrafo en el que se reconoce el pluriculturalismo en México, y se expresa la necesidad de proteger y promover el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas junto con sus costumbres y formas específicas de organización social.

Además, la Ley General de Educación de 1993 expresa en su artículo 38: la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país.

Con base en estos marcos jurídicos y educativos, y la discusión actual del reconocimiento de los derechos indígenas, el Estado mexicano ha dado señales de reconocer la diversidad cultural y lingüística de nuestra nación.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala que se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, y que se habrán de incorporar, como criterio orientador, la gran diversidad de modos de vida y cultura en los pueblos indígenas del país. Ahora que el Estado mexicano reconoce que los pueblos indígenas merecen nuestro respeto, se retoma el esfuerzo por elaborar materiales escritos en las lenguas indígenas.

Se replantea la conceptualización de la educación bilingüe a partir de los marcos jurídicos y educativos. En este caso se la define como aquella que permita a las niñas y niños desarrollar un bilingüismo funcional, o sea, que sean capaces de hablar, leer, escribir y comprender en ambas lenguas de manera competente. Nótese que se habla de competencia lingüística, lograr una eficiencia comunicativa oral y escrita en las dos lenguas. Por otro lado se define que, dependiendo de las condiciones lingüísticas de los alumnos, se inicie la alfabetización y se continúe en la primer lengua, y de manera didáctica se facilite el aprendizaje de la segunda, en este caso el español, cuando se tenga un dominio suficiente, que ambas lenguas sean lenguas de instrucción y enseñanza o en caso de que el niño sea bilingüe por las condiciones sociales, la alfabetización se realiza en ambas lenguas. A cada lengua se le asignan espacios y funciones de uso, con el fin de que ambas sean funcionales.

Se define una educación bilingüe de mantenimiento, que consiste en emplear la lengua indígena para desarrollar las competencias educativas y fomentar su uso en forma oral y escrita. A partir de este planteamiento educativo es que se plantea la necesidad de contar con materiales escritos en las lenguas indígenas de los alumnos para toda la primaria.

Los libros de texto en lengua indígena son polivalentes, aunque su función básica es ser un medio, un apoyo, un recurso didáctico o lugar en donde el alumno pueda observar la escritura de su lengua, casi estamos seguros de que es la única fuente escrita a la que puede acceder la comunidad, y que a través de éstos se expresa el contexto cultural de los pueblos indígenas. Los libros de texto en lengua indígena apoyan al desarrollo y mantenimiento del bilingüismo, esta educación requiere medios escritos en ambas lenguas. Dada la cantidad de publicaciones que existen en español con una diversidad de temas, los de lengua indígena son apenas un esfuerzo.

### ***Características y funciones de los libros de texto como medio de reconocimiento y mantenimiento de la diversidad de las lenguas***

Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas antes que nada sirven como auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el ámbito de la alfabetización. Los que se elaboran a partir de

1993, están diseñadas para apoyar la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura y, de manera paralela, la lengua oral.

La adquisición del sistema de escritura se hace de manera contextualizada, con contenidos significativos, se consideran los conocimientos previos, la realidad inmediata, gustos, preferencias literarias, es decir, se parte de hechos con sentido.

Cuando los temas que se le acercan a la niña y niño les son significativos, muestran interés en conocerlos porque todo aprendizaje está vinculado con las experiencias inmediatas mismas que ayudan a establecer un andamiaje con los conocimientos y competencias a desarrollar. A partir de este principio pedagógicos es como se conciben los libros, por ello estos materiales reflejan el contexto cultural de los niños, de cada etnia, o región cultural o lingüística. Estos libros contienen relatos de acontecimientos regionales, literatura con base en la cultura local y de otras regiones del país, formas de trabajo colectivo, y las formas de colaboración que existen en las regiones. Los textos se encuentran relacionados con la vida del niño indígena, así como la conservación y respeto del medio ambiente.

A partir de temas de interés del niño, se vinculan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización. Los libros son un reflejo de las realidades culturales de las distintas regiones. Cada texto posee su propia personalidad, pero se encuentra vinculado al hablar de los demás pueblos.

Con los libros se amplían las funciones de las lenguas indígenas; además de la oralidad se incursiona en el ámbito de la escritura. Por otro lado, permiten ampliar las discusiones y toma de acuerdos para sistematizar la forma en que se debe escribir, no para una sola variante de la lengua sino, para que se incluyan todas las variantes. Asimismo se logra avanzar en el consenso con el mayor número de comunidades y hablantes.

Los libros apoyan el mantenimiento de las lenguas y su difusión porque no sólo se quedan en el aula escolar sino que circulan entre las familias y las poblaciones, son espacios donde se puede observar la lengua escrita. La elaboración de los libros permite recuperar unidades léxicas que estaban cayendo en desuso o palabras que son de uso local que se difunden a otras poblaciones; se innova la lengua al producir palabras que antes no existían y que posibiliten denominar las nuevas realidades escolares. La escritura permite fortalecer la lengua al tener formas novedosas de comunicación e interacción interpersonal.

Por otro lado, con la escritura indígena se van rompiendo viejos esquemas que consideran a las vernáculos como lenguas sin escritura, netamente orales, que son difíciles de escribir o, simplemente, carentes de gramática. Todas estas ideas se quedan sin fundamento. La escritura permite ampliar las capacidades comunicativas y se crean nuevas expresiones que enriquecen la lengua al generar nuevos estilos y modos de comunicación. Asimismo se reflexiona sobre la forma escrita y se organiza mejor las ideas al momento de compartirlas.

Los libros también representan derechos lingüísticos. Derecho que tiene todo niño y niña de contar con materiales escritos en sus propias lenguas, derecho a que se le atienda en la lengua que habla, a que se le respete lingüísticamente, a aprender a leer y escribir en su lengua, a hablar y a que le hablen en su lengua, a ser atendido educativamente en la lengua que domina, derecho a ser diferente, como cualquier otro niño o niña mexicana.

### ***Las características pedagógicas de libros de textos en lenguas indígenas***

Los libros están diseñados a partir de la apropiación de la escritura de manera significativa —favoreciendo las estrategias comunicativas— y de usos sociales. Se muestran diversos tipos de escritos, con estilos diferentes, para que la niña y el niño se interesen y distingan que existen formas distintas para decir las cosas.

En los libros se presentan diversos modelos de escritos relacionados con sus contextos culturales para que les sean significativos, con el fin de interesarlos y que sirvan de base para la interacción con sus compañeros. En los libros se encuentran diversos usos de la escritura, desde lo más familiar como redactar un recado a un conocido o mandarle mensajes a familiares que se encuentran lejos.

Las estrategias didácticas diseñadas son para interesar al niño a que escriba lo que más le gusta o lo que necesita. La escritura es valorada a partir de que satisface necesidades comunicativas, tomando en cuenta este pensamiento se busca, a todo lo largo del material, que existan actividades donde el alumno ponga en práctica su creatividad comunicativa.

El gusto por la escritura se adquiere cuando se comprende que sirve para comunicar ideas, mensajes, gustos, preferencias, angustias, todo lo que pueda imaginar la persona. Cuando la escritura se convierte en un uso social,

entonces los individuos se interesan por mejorar su uso, y la emplearán de manera frecuente. Este principio pedagógico sirve de orientación para elaborar los libros. Se dejan de lado ejercicios mecánicos o de repetición y, más bien, se seleccionan actividades que promuevan el interés por la escritura, además de que se busca priorizar contenidos significativos.

Para la elaboración de los libros se toman los aportes pedagógicos contemporáneos para la adquisición de las competencias comunicativas de la lengua oral y escrita. Se favorecen los cuatro componentes de la lengua: comprender, hablar, leer y escribir. El propósito es apoyar a los alumnos a que desarrollen competencias comunicativas, que se reflejen en su aprendizaje de los demás contenidos escolares y en desarrollar las habilidades cognitivas.

### ***Los libros de texto en lengua indígena como medio de aprendizaje y difusión de la cultura***

La lengua es un elemento fundamental de la cultura, a través de ella se explican los hechos naturales o sociales que acontecen alrededor de un pueblo; no puede aislarse de los conocimientos, más bien es el medio principal, aunque no el único, para expresar los valores, pensamientos y saberes de una sociedad determinada. Para propiciar la apropiación del sistema de la escritura, en el libro se presentan diversos tipos de escrito relacionados con los conocimientos y valores culturales de los pueblos, que son pertinentes para un aprendizaje significativo. Los contenidos se relacionan con las formas de organización familiar y comunitaria, técnicas de producción, taxonomías de plantas y animales, pensamiento ecológico, respeto a los ancianos, colaboración en el trabajo y mantenimiento de la comunidad.

Los conocimientos practicados por los grupos indígenas están organizados a partir de unidades temáticas que se relacionan con la realidad sociocultural, considerando a la familia, la comunidad, el medio ambiente, la región, las costumbres, la escuela, el tianguis, los fenómenos naturales y México, nuestro país.

En los libros en lenguas indígenas se trata de abordar, en forma integrada, los demás conocimientos partiendo de los saberes de las niñas y los niños para que sean significativos.

La tierra es, además, vínculo entre las familias y elementos de pertenencia espacial y cultural: las imágenes de señores sembrando en forma tradicional supone los conocimientos necesarios y específicos para cultivar y cosechar alimentos regionales, el manejo del calendario agrícola y los instrumentos de labranza; los rituales, la organización del trabajo, etcétera, son actividades que forman parte en su vida cotidiana y, por ello, elementos fundamentales de identidad étnica.

Por otro lado, los libros apoyan la difusión de la cultura indígena tanto entre los hablantes como en el resto de la sociedad, ya que al tener en sus manos un libro que no pueden leer y cuyos contenidos están escritos en una lengua que no es la suya, propicia el interés o por lo menos la pregunta ¿en qué lengua está escrito el libro?, ¿existen otras además del español?, ¿qué contenidos tienen los textos?, ¿qué lenguas se hablan en México? Posiblemente estas son algunas de las preguntas que se podrían hacer si es que no lo dejan de lado.

### ***Libros de texto y conformación de normas escritas***

Dentro del contexto lingüístico, la escritura en lenguas indígenas, está en proceso de construcción; tomando en cuenta que se trata de una forma fonémica, las variaciones lingüísticas que se presentan en estas lenguas han constituido una de muchas limitantes para construir una norma de la comunicación escrita; existen diversas propuestas, cada variante dialectal tiene una o varias formas de escritura, a veces las diferencias consisten en los modos de representar las grafías: por ejemplo la TZ por la TS, la HU por la W o la U, la CQ por la K; en fin, en otros casos, las diferencias se deben al número de sonidos representados en la escritura. Los esfuerzos se han centrado en establecer el conjunto de grafías y se ha tratado, en forma limitada, las reglas ortográficas, la segmentación en la escritura de palabras, el establecimiento de una norma y la estandarización correspondiente. Con la elaboración de los libros de texto en lenguas indígenas, en algunos grupos lingüísticos, se ha acelerado el proceso de construcción de formas de escritura más concensuadas e incluyentes y se ha generado el interés por establecer una norma de la lengua escrita.

### ***Una educación intercultural para la población nacional***

En los últimos años se ha empezado a hablar de una educación bilingüe, intercultural; se busca que haya un mayor respeto, comprensión y tolerancia entre las culturas indígenas y la nacional. Sin embargo, es necesario decir que decir que una educación para la interculturalidad, no puede estar limitada sólo para la población indígena, sino que debe ser para toda la población nacional, con el fin de que pueda construirse una sociedad

más democrática y humana, donde se respete y valore a las culturas y lenguas indígenas, para que pueda existir una sociedad plural, sustentada de la diversidad, en el respeto por los demás.

Las lenguas y culturas indígenas han sido subordinadas, estereotipadas y negadas; están en situación desigual en relación con la cultura nacional y, si se continúa con las prácticas excluyentes, no podrá construirse un marco de convivencia y armonía entre las culturas. Para avanzar hacia una educación intercultural, se deben dar mayores espacios de recreación de las lenguas y culturas, brindar oportunidades para su desarrollo y cultivar el respeto por la diferencia como una práctica de la vida diaria. Si la educación intercultural se reduce sólo a la población indígena, se estaría acentuando la subordinación y la exclusión, porque serían los pueblos indígenas quienes estarían obligados a comprender a los demás; pero y, los demás, ¿cómo quedan en relación a los pueblos indígenas?

### ***El perfil de los autores de los libros de texto***

Por último, comparto algunas consideraciones sobre la participación y elaboración de los libros en lenguas indígenas: la falta de especialistas en la producción de libros en lenguas indígenas, la preparación de personal que conozca la cultura, porque no se trata solamente de construir un material didáctico, sino hay que considerar que los libros están dirigidos a poblaciones concretas con prácticas culturales específicas. Estas consideraciones nos llevaron a conformar un grupo de maestros bilingües que, en mayor o menor medida, tenían un conocimiento de la escritura de su lengua, una práctica docente en la enseñanza de la lengua del niño y estudios de normal básica o etnolingüística, principalmente.

Con las experiencias colectivas y de participación de un equipo técnico regional, se construyeron los libros de texto, concibiendo desde su diseño didáctico hasta las imágenes pertinentes de cada una de las lenguas indígenas. Una primera versión de la propuesta del libro fue presentada para su análisis a un grupo de maestros frente a grupo y, en algunos casos, a autoridades tradicionales. Las observaciones y recomendaciones registradas sirvieron para enriquecer contenidos de texto e imágenes de los materiales; aún después de su publicación, se siguen buscando los mecanismos más viables para contar con información que dé cuenta del papel que tienen los materiales en lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por último, quiero mencionar que la reproducción de los libros de texto en lenguas indígenas se inició en 1993, por lo que su aplicación en las escuelas es reciente. Están sujetos a una revisión y, en su caso, a una reformulación a fin de que sean los materiales pertinentes. Aún falta mucho por recorrer para alcanzar una educación donde las lenguas y culturas tengan los espacios apropiados, el camino lo estamos haciendo.

## **Discusión**

**Elba Gigante:** Creo que hay bastantes puntos y elementos como para establecer un diálogo rico, en primer término voy a ofrecer la palabra a los participantes, si es que quieren hacer alguna pregunta, observación, aclaración o establecer alguna discusión.

**Ernesto Diaz:** Quiero hacer un comentario sobre quiénes deberían elaborar los libros de texto, porque es una cuestión que tiene que ver con lo que Guillermo Bonfil llamaría el control cultural. Eleuterio mencionaba que han tratado de formar un grupo de profesionales indígenas para elaborar los libros de texto; estamos hablando de profesionales indígenas como tales o sea indígenas genéricos, lo cual funciona muy bien si tomamos en cuenta que la cultura indígena, como tal, es más o menos la misma, entonces no habría mayor problema; el asunto se complica en el aspecto lingüístico donde se necesitan profesionales en los diferentes idiomas, pero más allá de eso lo que quisiera hacer notar es, ¿quiénes hacen los libros de texto y a qué nivel?, actualmente es la Dirección General de Educación Indígena en el plano nacional quien dicta la norma y, de hecho, elabora los libros para todo el país y para todos los grupos indígenas. Uno pensaría, de primera impresión, que sería sano una especie de democratización de la educación donde ya no esté todo tan centralizado. Eso, en México, tuvo su razón de ser en un momento, cuando la educación se volvió un asunto federal, para quitar a los caciques locales el control de la educación que servía para reproducir la servidumbre sobre todo de la población indígena; ése es el sentido emancipatorio del carácter federal de la educación; ahora se habla mucho y quizás no sin razón de desconcentrar la educación. El problema es cuáles son las instancias administrativas que se harían cargo de eso: no las tenemos, es decir, no existen los pueblos indígenas: los nahuas, los zapotecos, que tomen, como pueblos, la conducción de su educación. Quizás a niveles regionales exista algo por el estilo, pero lo que quiero señalar es que no existe la infraestructura administrativa y política que nos permita desconcentrar la educación por cada pueblo indígena y, en ese sentido, mientras las cosas sigan así tenemos que seguir apoyándonos en este tipo de instrumentos como libros únicos.

Tengo mis dudas respecto de la conveniencia del carácter único del libro de texto y pensando en los libros en lenguas indígenas creo que deberían tener particularidades propias y que quien los haga sean sus intelectuales orgánicos, los representantes legítimos —no se me ocurre otra palabra— de los indígenas. Pienso que aquí, en esta universidad, se forman los profesionales y se dan los diplomas que certifican legítimamente a quien tiene derecho y capacidad para hacer un programas y diseñar una curricula para el país, ¿quiénes son los equivalentes para la población indígena?, ¿dónde está la gente con los diplomas, legítimos, para la población indígena, no para la nacional?

Insisto, todavía no tenemos la infraestructura administrativa y política. Está en proceso de construcción, y no me refiero nada más a la formación de profesionales indígenas calificados de nuestro lado y de nuestra sociedad, sino también la formación de profesionales certificados desde las propias sociedades indígenas que están en un proceso de conformación y de consolidación que les permitan crear y validar sus instancias de calificación.

**Elba Gigante:** En primer término, quiero retomar la preocupación que ha planteado Alejandra y Eleuterio respecto de la falta de especialistas en elaboración de libros de texto, en la lengua que sea, desde una perspectiva que incluya el respeto y la atención pedagógica de la diversidad cultural. Alejandra señalaba la ausencia de psicólogos y epistemólogos, agregaría que hacen falta pedagogos y especialistas en el campo educativo en general. En realidad podríamos agregar una larga lista de disciplinas, lo que indica que éste es un asunto que debería ser asumido por todas, pero creo que la clave está en la manera como se concibe el aprendizaje y los objetivos que se plantean para la escuela en relación con las lenguas y culturas involucradas. Pero sí creo que es clave para este campo la cuestión epistemológica, es decir la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y sobre el papel que juegan conocimientos, saberes y creencias en el tratamiento curricular.

En una experiencia de trabajo con maestros que pertenecen a cuatro pueblos indígenas de Oaxaca hemos iniciado una reflexión acerca de esa cuestión, y además de la perspectiva psicogenética nos ha resultado de gran apoyo los trabajos del doctor Luis Villoro, los aportes etnocientíficos y las propuestas surgidas de los propios pueblos. Sólo quiero decir que la división entre gente de razón y gente de costumbre pierde todo sentido cuando revisamos conjuntamente los repertorios explicativos que todos usamos.

Otro punto que me parece importante repensar tiene que ver con el planteamiento que realizaba Ernesto acerca de los sujetos que tendrían legitimidad para la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas. Me preocupa que pueda vincularse con la formación de profesionales en espacios institucionales exclusivos, como ha ocurrido históricamente con los maestros indígenas. Hay un interesante debate sobre este punto, por supuesto hay distintas posiciones al respecto, por ejemplo: de tiempo en tiempo surge el planteamiento de crear universidades indias, es decir, espacios alternos para una formación que resolvería todos los problemas desde una perspectiva endocultural. No es el momento para discutir este asunto pero evidencia la necesidad de profundizar en este debate ya que cuando no existe un contexto político, recursos y un proyecto académico autónomo, se corre el riesgo de deslizarnos hacia formas más sofisticadas de discriminación.

Por otra parte, se están generando instancias en la sociedad civil indígena y no indígena que contribuyen a una mayor participación y democratización de la sociedad, ellas pueden propiciar vías para la legitimación de que estamos hablando.

Por último, quiero comentarles a todos, y a Eleuterio en particular, que en el comité organizador compartimos totalmente su preocupación acerca de que en este foro exista una mesa dedicada a discutir sobre los libros de texto en lenguas indígenas. Es decir, por una parte están los libros de texto y por otra en lengua indígena. En un principio creo que el diseño del foro reprodujo la situación del sistema educativo; existe la educación básica general y un subsistema de educación indígena como un espacio exclusivo. Pero, a lo largo de nuestra discusión interna, fuimos puliendo ese planteamiento y la cuestión de la diversidad cultural se introdujo en todas las mesas. Éste es un fenómeno novedoso para el ámbito educativo mexicano donde, en general, se mantiene la tendencia a situar toda la problemática de la diversidad cultural y lingüística en los espacios institucionales que se han creado para atender a esta población.

Pero el actual proceso de globalización y los nuevos discursos posmodernos están ampliando el espacio para la aceptación de la diversidad; ya no sólo desde el indigenismo se habla y actúa en relación con la diversidad. Incluso es bien visto y hasta elegante incluir la cuestión de la diferencia y de la alteridad en nuestros discursos, sólo falta caminar en consecuencia.

**Ernesto Díaz:** Cuando me referí a los programas de mantenimiento estaba pensando en la forma de organizar los sistemas o programas bilingües de educación. En el de mantenimiento se manejan las dos lenguas, esto contrasta con los transicionales. Los primeros tienen como propósito el desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas en los dos idiomas, es decir deben terminar hablando, leyendo, escribiendo y entendiendo en ambos idiomas. En los programas transicionales de lo que se trata es de leer, escribir, comprender auditivamente y de expresarse en una lengua solamente, en tanto que la otra sirve como un puente, como una etapa inicial para la adquisición de la segunda. Entiendo que el objetivo declarado a través de los libros de texto, y cada vez se acercan más a eso, es lograr este tipo de programas de mantenimiento; aunque en los hechos es muy difícil de llevar a cabo por las situaciones concretas en que se da la educación indígena; es decir, ocurre con una población particular, específica, seres de carne y hueso, con sus limitaciones y ambiciones y que, por diversas razones, no siempre comparten los mismos objetivos que busca la educación.

Al final, cuando hablaba de que desde el lado de los indígenas decidan quiénes tienen que hacer los libros de texto, no me refería a la creación de instituciones indígenas. Elba habla de que las universidades indígenas conducirían a una segregación mayor, muy poco sana. Pero yo estaba pensando es la dispersión de las instituciones indígenas; hablaba de la sociedad indígena no de instituciones educativas para sancionar; pienso en cuestiones como academias de la lengua indígena, las autoridades municipales, las federaciones de comunidades indígenas, que puedan decir: éste es el tipo de profesionales que queremos o el que no queremos. Uno escucha comentarios del tipo de que la gente que estudia en un lugar determinado, cuando regresa a su localidad lo que quiere es ser jefe y no sé qué tanto más; no son vistos por sus compañeros como gente con legitimidad para ocupar posiciones o tomar decisiones educativas, no existen los mecanismos, las instancias en la sociedad indígena —no en las comunidades individuales sino en la sociedad indígena en su conjunto— para que, de una manera legal e institucional, se pueda aceptar que determinada persona tiene la certificación o las calificaciones para ocuparse de ello.

No estoy pensando en instituciones indígenas distintas de las nuestras o paralelas a la sociedad nacional sino, más bien, en las sociedades indígenas, en los mecanismos y los procedimientos de legitimación del trabajo profesional en las comunidades.

**Alejandra Pellicer:** Siempre he pensado en esta distinción entre “lengua como medio de instrucción escolar”, “lengua como objeto de conocimiento” y “lengua de alfabetización”; esto se relaciona muy bien con algo que ha estado muy ausente en las reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y que es el considerar a “la lengua como un objeto de conocimiento”, pienso en una reflexión metalingüística mucho más amplia y abarcadora, que rebasa un área de aprendizaje en particular como la matemática o el español.

Introducir a la lengua como un objeto de estudio significa hacer reflexionar al niño respecto de ella y en ese sentido el bilingüismo me parece una situación ideal que tampoco se ha aprovechado. Hay muchas evidencias de que niños bilingües tienen unas capacidades de reflexión metalingüística mucho más complejas que los monolingües. Por ejemplo para un indígena hablante de maya y de español es más fácil identificar el fenómeno de los clasificadores en maya, dado que puede comparar este sistema con el del español y darse cuenta de su función gracias a la ausencia del fenómeno en el castellano. Es en este sentido que la situación bilingüe se convierte en una ventaja pedagógica, y en una fuente muy importante de reflexión. Creo que los esfuerzos de



capacitación y de actualización o de apoyo al magisterio podrían apuntar hacia la línea de trabajo: la lengua como objeto de conocimiento.

También es cierto que conocemos muy poco acerca de estos procesos de desarrollo en los niños, creo que sabemos cómo evolucionan sobre ciertos aspectos operatorios de lógica como la clasificación, la seriación, la adquisición misma del número; tenemos muchas investigaciones psicológicas que dan cuenta de esa evolución y desarrollo. Pero respecto de las operaciones lógicas en niños de comunidades indígenas, no hay investigaciones en el sentido de conocer su evolución. Pienso que la interdisciplina es necesaria y apelo a tratar de evitar dicotomías con respecto a qué nos toca a cada quien como comunidades indígenas o no indígenas.

También quería apuntar que hay que modificar la idea de que los proyectos de alfabetización bilingüe indígena son a largo plazo: todas las acciones emprendidas necesariamente son soluciones parciales; son avances que representan los escalones sobre los cuales estamos avanzando, y que, en la medida en que podamos hacer investigaciones que incorporen a diferentes personas y grupos disciplinarios, estamos en ese camino.

**Eleuterio Olarte:** Hablar sobre este tema es muy complejo: además de los factores pedagógicos, psicológicos y todos los puntos que se han mencionado y que forman parte lo que se pone en juego dentro de la educación, tenemos que agregar el hecho de que nos estamos refiriendo a sociedades inmersas en una situación de desigualdad, de desventaja, las que han estado abandonadas y no han recibido los apoyos necesarios para impulsar el avance de sus lenguas y el desarrollo de sus culturas.

Los pocos estudios desarrollados en matemáticas y en otras áreas del conocimiento, no se han reflejado en los documentos o materiales dirigidos a aquéllos que están frente al grupo. No se puede ver la educación bilingüe — indígena— como si fuese un continuo, cuando en realidad ha ido de contraste en contraste por políticas sexenales, que cambian de acuerdo a cómo se la concibe en cada momento. Hacemos un esfuerzo por tratar de dar una educación en la lengua del niño, vemos que a los materiales les falta muchos elementos, que no puede cubrir todas las funciones.

Por otra parte es difícil pensar en una normal intercultural cuando apenas se está hablando del reconocimiento de las diferencias: ese reconocimiento no se está dando todavía en los hechos; sólo se ha explicitado mediante discursos: qué es reconocer, qué es la diferencia, qué es tolerar; se dice: “te tolero, eres diferente, te tolero, sigue ahí, pero a mí no me interesas, te comprendo, que tú tienes unos valores, una cultura en la cual no somos semejantes”, pero no hay acciones que permitan cambiar la actitud de las personas que están tomando decisiones en el contexto nacional.

Al no haber un cambio de actitud estamos, querámoslo o no, fomentando actitudes de racismo, de discriminación, de separación. Los indígenas ahora, al empezar a realizar materiales, no lo hacen desde una mirada de la interculturalidad porque, efectivamente, no incorporan los demás conocimientos y, en ese sentido, es un material limitado.

Pero no sólo los indígenas deben transitar hacia allá sino también nosotros; en el sentido de comprometernos en conjunto; aquí es el compromiso de todos: indígenas y no indígenas para transitar hacia una convivencia en armonía más humanitaria

**Ernesto Díaz:** Comienzo con lo que decía Alejandra, supongamos que se estudian las lenguas, en particular el maya: hay gramáticas detalladas, de hecho es de las más conocidas, pero que no nos van a resolver el problema en la escuela. Porque de lo que se trata es, tomando el ejemplo particular de los clasificadores numerales, de adaptar su uso para fines educativos: no de describir en detalle la estructura del maya, sino de adaptarlo para hablar de matemáticas, que es otra cosa muy diferente. De lo que se trata es de expandir las funciones sociales de la lengua, en particular para un uso educativo, y eso está relacionado con la elaboración de gramáticas. Todas las lenguas —para que puedan cumplir sus funciones comunicativas— se cultivan; el español, el inglés, el francés son lenguas que durante siglos se han elaborado, cultivado, para funcionar en ámbitos comunicativos cada vez más amplios. Para otras, como el maya, se puede recuperar toda su numeración, pero quizá es más importante cómo se usan los clasificadores numerales, cómo decir  $3 + 2$  en maya. Según el saber popular no se pueden sumar peras y manzanas, en el caso de las lenguas mayas las peras y las manzanas están implícitas porque los numerales están explícitamente clasificados y, por tanto, es claro que no se pueden sumar cosas de clases distintas porque los clasificadores mismos lo impiden, si uno dice,  $2$  “redondo” +  $1$  “plano”, el resultado no es  $3$  “oblongo” o algo así (existe un clasificador genérico que permite la aritmética abstracta pero eso no invalida el punto en discusión). Lo que quiero señalar es que es necesario expandir las funciones comunicativas, cultivar la lengua, adaptarla a nuevas funciones educativas, que no es lo mismo que hacer una gramática.

Hay un aspecto importante que se mencionaba acerca de la identidad nacional frente a la étnica: hay que tomar en cuenta que no son necesariamente conceptos encontrados cuando se habla de una sociedad plural, ya que se

trata precisamente de eso, de cómo dar cabida a identidades (étnicas) distintas dentro de una misma unidad (política) nacional. Lo digo con un ejemplo: los vascos no dicen España, ellos son miembros del país Vasco pero, al mismo tiempo, son miembros del Estado español; si uno llama ingleses a los ciudadanos del Reino Unido de origen hindú, por ejemplo, van a aclarar que no son ingleses, ésa es una categoría en todo caso étnica, así ellos son británicos y, al mismo tiempo, se reconocen como de herencia hindú, sin ningún problema ni conflicto y el Reino Unido los acepta como de descendencia hindú y como británicos sin confundirlos con los ingleses, lo mismo con los vascos y catalanes en España. En México, en cambio, no tenemos todavía la posibilidad de referirnos al Estado mexicano como un concepto del que todos participamos pero que, al mismo tiempo, acepta en su interior identidades diferenciadas. Todavía confundimos Estado con etnicidad, identidad cultural con identidad nacional, pero no son la misma cosa. En una sociedad plural se busca reconocer las identidades etnoculturales precisamente dentro de una misma identidad política común, la del Estado nacional.

Percibo que existe una visión esencialista de lo oral, respecto de las comunidades indígenas, con la que no estoy de acuerdo. Habría que tomar en cuenta que todas las sociedades son esencialmente orales si es que lo queremos decir; así, la escritura es un añadido que viene con complejidad, diferenciación y jerarquización de la estructura social. Para ilustrar la idea, pensemos en la etapa previa a la agricultura, entonces todos los grupos humanos, las tribus o bandas eran, fundamentalmente, recolectoras, no cultivaban. Luego hubo una gran revolución cultural o tecnológica, que fue la agricultura y casi todos se volvieron agricultores. Es un proceso histórico de gran escala, sin embargo, hacerse agricultor va en contra de la esencia de ciertos grupos que eran recolectores y tuvieron que adaptarse a nuevas formas, incluso comunicativas, estamos pensando, por ejemplo, en los estamentos feudales de Europa, los grupos matrilineales y generacionales en África, o los *calpullis* mesoamericanos.

Todas son diferentes formas de responder a esa revolución tecnológica; luego vino la industrial y ahora estamos en una informática, para bien o para mal, y cuando pienso en el uso de la escritura en las comunidades indígenas, no estoy pensando en las comunidades campesinas, sino en las sociedades indígenas y, por eso, no hablo de comunidades sino de sociedades que, eventualmente, se van a incorporar a la vida industrial e informática. Veo muy inviable que permanezcan como comunidades campesinas de producción para el autoconsumo.

Ahora bien, si ése es el plan, pues olvidémonos de la escritura, no tiene ningún caso ni en español y menos en lengua indígena. Ahora, si lo que estamos pensando es que van adaptarse como muchos que son ingenieros, médicos o empresarios, aquí es donde la escritura es indispensable. Pero si quieren seguir existiendo como pueblos indígenas, con una identidad etnocultural propia, si no escriben en sus lenguas se volverán mexicanos genéricos; esto me parece prácticamente inevitable. Así, la oralidad no es algo esencial o inherente a la cultura indígena, sino que tiene que ver con la estructura social.

**Alejandra Pellicer:** Me acordé del estudio de Piaget, en donde también da cuenta de cómo se adquiere el número a cierta edad, a los niños muy chiquitos se le pide que hagan un conteo, por ejemplo de estas tres cosas; y el muy pequeño dice “una jarra, un vaso, un lápiz”, pero cuéntalas, “una jarra, un vaso, un lápiz”. ¿Por qué cuenta de esta manera? porque, efectivamente, son tres cosas diferentes “cómo voy a juntarlas”, dice el niño. ¿Cuál es el criterio que permite abstraer estos tres elementos? Es todo un proceso hasta que el número permite abstraer estas propiedades y diferenciar las otras para poder decir uno, dos, tres; no es algo particular de una lengua, es algo que, en términos de un proceso o de una evolución, requiere de la abstracción de ciertas propiedades y de la diferenciación de otras para poder saber cuál es el parámetro que permita contar elementos.

Si me permiten rápidamente daré otro ejemplo en el que también a otros niveles los niños cuentan a partir de ciertos parámetros: se trata de los de primaria, de 7 a 11 años, a quienes se les pide, por ejemplo, que cuenten el número de palabras que tiene una oración, en el estudio se solicita a los pequeños que hagan un conteo en refranes (como “camarón que se duerme se lo lleva la corriente”), para el niño no es trivial hacer este conteo porque el concepto de palabra es muy complejo. Dependiendo del objeto, el reto se torna más o menos complicado. Resulta que una de las conclusiones a las que se llega en este estudio es que el niño sí trata de buscar una unidad para poder hacer este conteo; y resulta que la unidad elegida para hacerlo es la sílaba, dado que ésta es una unidad estable, es la menos confusa, o menos difusa.

**Elba Gigante:** Para concluir, entre las muchas cuestiones planteadas en esta mesa me gustaría destacar:

- El papel de los libros de texto (tanto en español como en lengua indígena), en la construcción de una sociedad más pluralista e incluyente.
- La contribución que pueden realizar los libros de texto y la escuela en los procesos de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.
- La necesidad de profundizar los planteamientos pedagógicos y didácticos para el tratamiento de las lenguas en la escuela.