

“Lengua y cultura. Reflexiones desde la elaboración de materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas de México como L2”¹

Dra. María Soledad Pérez López, Universidad Pedagógica Nacional.
baramouso@gmail.com. Doctorado en etnología.

Mtra. Alejandra Arellano Martínez. alejandra.arellano@inali.gob.mx.
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Maestría en lingüística
Indoamericana.

Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional: Los Pueblos Indígenas de América latina, siglos XIX y XXI. 28 a 31 de octubre de 2013. Oaxaca, Oax.

Introducción

En México, entre las condiciones sociales necesarias para construir una Nación efectivamente pluricultural y multilingüe acorde con la legislación vigente, destaca el hacer asequibles las lenguas indígenas nacionales a la población mexicana. Para ello, es fundamental contar con espacios de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas *nacionales* que ayuden a formar ciudadanos bilingües, tanto desde el sistema educativo como fuera de éste.

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

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

La enseñanza de lenguas indígenas en México, se enfrenta también a un escenario complejo y de múltiples necesidades como la carencia de metodologías y programas de

¹ Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional de Pueblos Indígenas, Oaxaca, 2013.

² INEGI (2010) Censo Nacional de Población y Vivienda

enseñanza, los escasos materiales didácticos y en general de materiales de consulta que apoyen la práctica de enseñanza-aprendizaje (diccionarios, gramáticas, etc.), las limitadas oportunidades de continuar en cursos “avanzados”, la movilidad de los aprendices y la escasa retribución económica que reciben los instructores. A esto se suma la falta de propuestas y mecanismos de formación, actualización y evaluación de los agentes educativos que imparten dichos cursos.

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

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

Sin embargo, su aplicación a la enseñanza de lenguas indígenas ha decantado una serie de interrogantes respecto a su funcionalidad e instrumentación que, por otro lado, sugieren un productivo debate aún pendiente en México. Estas son: ¿Puede el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) apoyar el desarrollo de referenciales y programas para las lenguas nacionales?; En su instrumentación ¿cómo evitar una simple proyección de las características de las lenguas y los contextos

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

sociolingüísticos en que fue desarrollado?; ¿cómo respetar las prácticas lingüísticas en que tienen funcionalidad las lenguas indígenas y a la vez proyectar ámbitos de uso más amplios?; ¿Cómo hacer de la enseñanza de las lenguas indígenas una fuente de enriquecimiento cultural para el país?

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

1.- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

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

1. Considera una estructura gradual y progresiva para el aprendizaje de la lengua, planteando una serie de *descriptores*⁴ que sugieren los objetivos que se espera el estudiante desarrolle en cada nivel, con lo cual se conforman los “niveles comunes de referencia”, que aportan una orientación sobre lo qué se enseña y lo qué se evalúa.

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

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

3. Reconoce a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales, por lo

⁴ De manera general, se comprende como los criterios que definen lo que “Puede hacer” el usuario de la lengua en cuanto a actividades comunicativas, las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas, y las competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, en un esquema escalonado. Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas. Enseñanza aprendizaje y evaluación.*

cual ponen en ejercicio su competencia comunicativa al realizar *actividades de la lengua*, como son:

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

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

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

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

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

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

Desde esta mirada sobre el MCERL, se analizaron los descriptores del nivel A, buscando su aplicación en el diseño de cursos de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, es decir, reconociendo que el público a quien va dirigido son en su

mayoría jóvenes y adultos alfabetizados, interesados en acceder al conocimiento de una lengua distinta a la materna. Este ejercicio resultó en la acotación de ocho *referentes* de lengua para un Nivel A1, a manera de guía/orientación para el diseño de “programas” de enseñanza en este nivel y permitieran, también, hacer un balance de los alcances de este Marco para las lenguas nacionales.

Con este propósito, se abrió una etapa de planeación y diseño de programas que derivó en su ejercicio como *curso-piloto* de enseñanza. Esto generó una dinámica de trabajo en la que de manera paralela se planeaba la *aplicación* de los referentes (secuencia didáctica), se diseñaban las actividades y materiales, se aplicaban y evaluaban dichas planeaciones, actividades y materiales. De manera que se conformaran los *programas de enseñanza de lengua indígena como segunda lengua del nivel A1* con el conjunto de planeaciones (Material para el maestro) y actividades (Material para el alumno) diseñados, aplicados y/o reformulados a través del curso-piloto. Las lenguas con las cuales se realizó ese trabajo son: náhuatl, huave, mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca, mixteco, huichol, con distintos grados de avance en cada una.

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

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

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

Nivel: A.1	Referente 1: <i>Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.</i>
Descriptores	-Puede presentarse con frase(s) corta(s) -Escucha y comprende la situación de saludo y presentación breve -Puede relacionar palabras (oral y en pizarrón) con dibujos o ademanes -Puede llenar un formulario en la lengua

Situación comunicativa	Conociéndose, el contexto del salón de clases es ideal para este referente ya que el grupo tiene que constituirse y los alumnos conocerse (revisar cómo se hace el contacto con alguien nuevo en la comunidad de referencia)	
	<i>Sabrás saludar y presentarse y preguntar a otros sus datos personales</i>	
Objetivos culturales	Aprenderá a expresarse de acuerdo a los hábitos comunicativos de habla de la comunidad. Es importante que conozca las diferentes formas de saludo utilizadas, así como formas de otras variantes para que ésta no se instituya como una barrera para el contacto.	
Objetivos lingüísticos	Gramatical es	<i>pronombres y posesivos de 1º y 2º persona sg. Reverenciales, si existen en la lengua</i>
	Frases	Cómo te llamas?, Me llamo., De dónde eres?, Soy de, Qué estudias?, Estudio..., En qué trabajas..., Trabajo en...
	Léxico	llamar, ser, estudiar (carreras), trabajar (oficios)

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

Esto puede observarse cuando para la concreción de tales referentes, el asesor de lengua se enfrenta a la identificación y definición de los “contextos” de uso, es decir a ubicar aquella **situación comunicativa**⁶ en la que se podrían realizar las funciones planteadas en los descriptores e competencias. Lo cual, nos remite a la comprensión de las lenguas como prácticas sociales, las cuales dependen de los propósitos (motivaciones y finalidades) de los participantes.

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

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

⁶ Una situación comunicativa se comprende como el lugar y momento en que ocurren eventos y actos de uso de la lengua, los cuales están regulados social y culturalmente (Hymes, 1971; Pilleux, 2001)

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

3.- Lengua y cultura en los programas de enseñanza de lenguas.

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

Si bien, en este texto se hace referencia, fundamentalmente, a los programas de segundas lenguas, para abordar las implicaciones del vínculo entre lengua y cultura para la elaboración de programas de enseñanza, es necesario reconocer la diferencia entre alguien que adquiere una *primera* lengua en su entorno y alguien que llega a un salón de clases para aprender una lengua adicional o *segunda* lengua.

a. Primera lengua vs. segunda lengua

Las teorías actuales de adquisición del lenguaje sostienen que la primera o primeras lenguas (ya que éstas pueden ser varias simultáneas), se adquieren de forma inconsciente, es decir que las personas llevan a cabo operaciones de orden lógico que les permiten inducir los principios que regulan las lenguas y sus usos. Es así que los programas que trabajan *primera lengua*, se dirigen a estudiantes que llegan al salón de clases hablando la lengua objeto y manejando las pautas que la regulan,

“[...] a través del lenguaje, describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimente está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar: la forma en que el lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esas estructura. Incluso sus emociones dependerán de la cultura en la que crece” (Claxton, 2001: 205.)

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

En segunda lengua, por lo menos en los niveles básicos, se trabaja con estudiantes que van a aprender una nueva lengua y sus usos, y que ya poseen una primera lengua con los referentes culturales que conlleva, como menciona Zarate et Gohard-Radenkovic:

“los aprendientes por la lengua que hablan traen consigo elementos visibles o invisibles de una cultura dada” (citado en Boubakour, 2011:pàg)

b. De la definición de cultura en los programas de lenguas

Ahora bien, para elaborar una propuesta que incorpore las particularidades culturales en la enseñanza de una lengua, es necesario explicitar ¿qué se entiende por cultura? Cuestión que ha dado apertura a múltiples debates en las ciencias sociales. En enseñanza de lenguas, sin embargo, el debate se ha dirigido hacia la regulación cultural de la comunicación.

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

Así, la cultura puede ser entendida, en el campo de la enseñanza de lenguas, como el mapa que indica u orienta el comportamiento verbal y no verbal, que el usuario de la lengua debe tener en una situación o interacción dada. Así, la cultura tutela los usos de la lengua en los cuales toma a partir de los cuales se adquiere estructuras lingüísticas (léxico, gramática) para lograr metas comunicativas (pedir, informar, preguntar, etc.).

Desde esta comprensión de la cultura, tiene lugar el denominado enfoque comunicativo —de hecho es uno de sus núcleos fundacionales— y desde el cual se deriva el diseño de programas de enseñanza organizados a partir de situaciones y eventos comunicativos, es decir, considerando que el uso de la lengua está intrínsecamente vinculado a las

prácticas culturales, sociales y organizativas de sus usuarios, donde toman forma distintos registros y géneros lingüísticos.

Hasta aquí, se ha abordado la relación lengua-cultura en la enseñanza de lenguas desde el concepto de comunicación, de la forma en que la lengua se organiza en géneros de intercambio verbal o textual normados culturalmente. No obstante, la lengua representa también el instrumento, mediante el cual expresamos el mundo y lo que pensamos de él, es decir, constituye un dispositivo que, de alguna manera, da forma a lo que pensamos a través de los conceptos de que dispone, como lo expresan Chillon, 1988 y Claxton 2001. La lengua es también un producto cultural: la forma en que estructura sus enunciados, el léxico de que dispone, son culturalmente distintos de una lengua a otra, es decir, las terminologías del parentesco, los efectos de sentido, los clasificadores numerales, por ejemplo, son elementos que determinan operaciones cognitivas para construir lo “real”. Así, los aprendices de una lengua se “acercan”, junto con la estructura en uso de la lengua, a esa forma particular de ver el mundo.

Es por estas consideraciones que el abordaje de la “cultura” en la enseñanza de lenguas segundas, no puede reducirse a un dato o a un contenido informativo sobre el país del que se aprende su lengua (Sánchez Lobato, 1999: 14). Por el contrario, se requiere tratar la cultura de manera integral en los programas de enseñanza, para lo cual quien diseña un programa necesita reflexionar sobre esas redes de significado contenidas en las estructuras lingüísticas, ya que al igual que en la adquisición de una primera lengua (de forma inconsciente) fuera del aula, la cultura también nos es transmitida sin que nos percatemos de cuáles son sus componentes.

Por ello, quien se da a la tarea de diseñar los contenidos de enseñanza de una lengua particular, lleva a cabo un trabajo de reflexión sobre las características estructurales, comunicativas y culturales de su lengua. Esto se refleja en que los programas, los “diseños” de los programas se van diferenciando y a momentos, incluso, alejando.

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

La tarea de incorporar contenidos culturales en la elaboración de materiales para la enseñanza de una lengua, desde un enfoque comunicativo, busca, entonces, tratar el vínculo lengua-cultura de manera integral y gradual, en su elaboración. Si bien, es posible integrar información explícita sobre la cultura del pueblo que habla la lengua que se pretende enseñar, requeriría presentar la información en la lengua del estudiante

—en el caso de México, en español—, haciendo inviable que las clases de lengua ocurran, prioritariamente, en la lengua meta.

En esta perspectiva, es posible sugerir que, desde un enfoque comunicativo, el abordaje de la cultura en la elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua, se puede integrar a través de tres instancias:

- a) El diseño y la organización del programa, considerando las prácticas comunicativas, las situaciones y los eventos comunicativos propios a la comunidad que habla esa lengua.
- b) La cosmovisión, expresada en las redes de significado contenidos en las estructuras lingüísticas y que toma forma en el léxico, los efectos de sentido, las pautas discursivas, etc.
- c) La información explícita que se proporciona en los textos, a manera de cápsulas informativas, que se integran en los materiales.

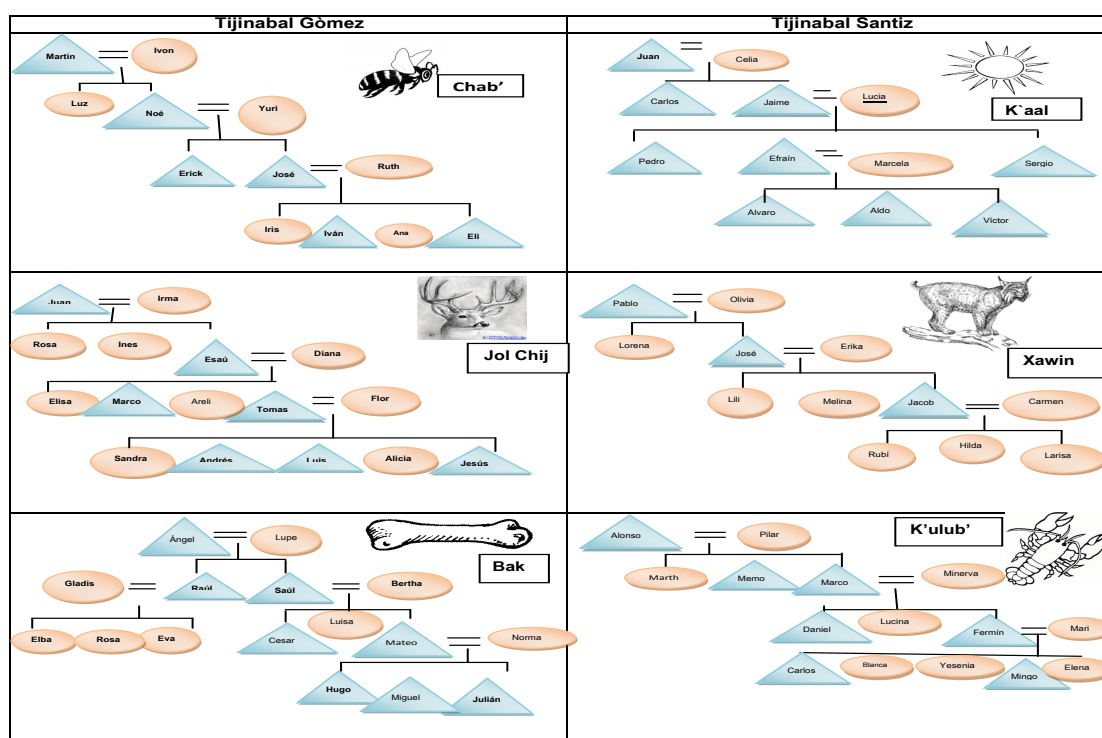
A. Las prácticas comunicativas

Para ejemplificar los retos que implica el integrar la cultura en el diseño de un programa, se retoma el “Referente 3: Puede hablar de su parentela”. En las diversas culturas, difieren las formas de entablar contacto entre las personas, las convenciones de saludarse y/o presentarse, así como las pautas de cortesía, está normado culturalmente.

Así, la tradición de algunas culturas de presentarse diciendo su nombre, su procedencia y algunos otros datos personales no aplica en muchas otras. Entre el pueblo tseltal, por ejemplo, al preguntar por alguna persona, se pregunta por un grupo doméstico (familia) y más precisamente por el jefe de éste. Sin embargo, la “familia” adquiere en cada cultura una construcción particular, ninguna lengua de las que se trabajaron, posee un término que recubra exactamente lo que en español denominamos “familia”

En la lengua tseltal de Oxuchuc, lo más cercano al término “familia”, es “*K’opojan*” que refiere a hogar. Este pequeño núcleo sin embargo, se encuentra inserto en agrupaciones mayores, linajes y clanes. Así, cuando se conocen, las personas se preguntan por su clan, incluido en el apellido o/y por su linaje. Un programa de enseñanza de esta lengua tiene que diseñar un material para incluir este uso, la propuesta para abordar “*K’opojan*” llevo al diseño del ejercicio de la imagen 1. En los cuadros internos podemos observar los clanes “*jol biil*”, contenidos en un “*tijinabal*” o linaje. Así cuando alguna persona se pregunta su “*tijinabal*” que en esta imagen corresponde a Gómez o a Sántiz y su “*jol biil*” que puede ser “*chab*” ‘abeja’ o “*jol chij*” ‘venado’, etc.

Imagen 1. Jool biil y tijinabal

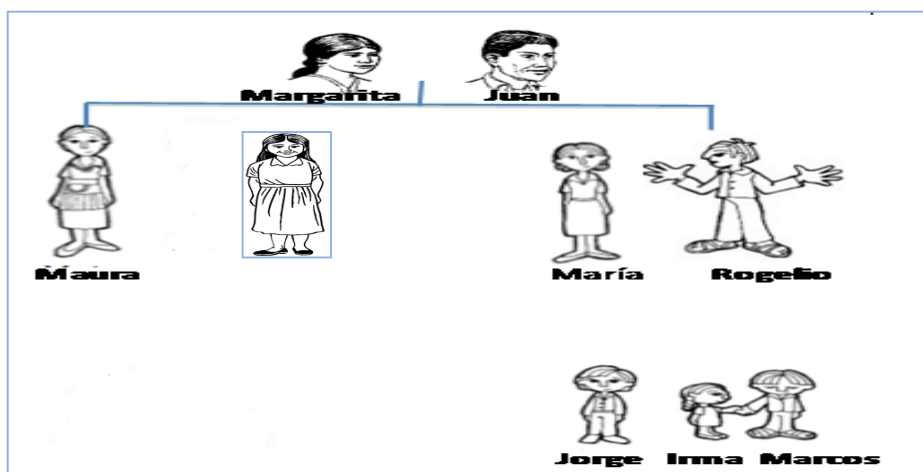


Elaboración: Inés Gómez Sántiz

Esto se encuentra muy alejado de la concepción de un hispanohablante y presenta cierto grado de dificultad, pero sobre todo no es algo que el que aprende la lengua tseltal pueda usar para hablar de su familia, puesto que no hay clanes ni linajes, sin embargo quien aprende tseltal, necesita aprender cómo se expresan esas relaciones en tseltal, y poder decir, -no tengo linaje- “*maku jool biil*”.

Para esta misma meta comunicativa, en la lengua ombeayiüts (en la variante de San Mateo del Mar), generó un diseño diferente: la palabra que puede referir a ‘familia’ *monkiül saniüng* ‘los que habitan una casa’, sólo considera a la descendencia directa y fuera de ella se usa el término *sakwalaats* que incluye a los primos y a los tíos. Para precisar a estos últimos se utiliza una terminología muy compleja, por ejemplo para tío *minoj michiig nüx ximüm* que en su traducción literal significa “esposo de hermano menor mujer, de mi madre”.

Imagen 2. Monkiül saniüng



Elaboración: Gervasio Montero

A partir de estos dos ejemplos se puede observar como la cultura, y sus particularidades, se hace patente en el diseño de un programa de enseñanza de la lengua. En este punto, cabe detenerse en algunos cuestionamientos que han surgido en estos diseños:

Si bien, como se mencionó anteriormente, la tradición de algunas culturas de presentarse diciendo su nombre, su procedencia y algunos otros datos personales no aplica en muchas otras. En un salón de clases o un espacio de enseñanza de la lengua los estudiantes tienen que aprender a presentarse de alguna manera. Así, la clase de “presentarse” se ha convertido en la clase de “conocerse” buscando no calcar una forma que no corresponde a la lengua meta al introducir inmediatamente después la parentela. Esta presentación permite abordar, después, los elementos que implican las formas tradicionales, como es en este caso el clan y el linaje del tseltal o la diferencia entre “*monkiül saniüng*” y “*sakwalaats*” en ombeayiüts.

Esto, permite ilustrar la idea de que no se transfiere un modelo, sino que cada lengua requerirá diseños diferentes y tiempos diferentes para aplicarlos. Esta meta comunicativa en ombeayiüts requirió tres sesiones, mientras en tseltal se trabajó en seis. En este punto de la reflexión, cabe considerar también algunas de las interrogantes que han surgido. Como se ha mencionado se definieron 8 referentes para iniciar el diseño del primer nivel de lengua, sin embargo no todos se han podido aplicar en las lenguas. Por ejemplo el caso del referente 6 “Puede expresar sus gustos y preferencias”. Las lenguas ombeayiüts y hñahñu (variante EM) no poseen un verbo “gustar” en este contexto se usa el verbo “querer”. Entonces ¿Se transforma la función comunicativa?,

¿Expresar lo que me gusta y lo que quiero es lo mismo? ¿Se logra la misma meta comunicativa?, ¿En las culturas citadas “gustar” y “querer” se recubren?

B. La cultura en las estructuras de la lengua

Como se ha entrevisto en el apartado anterior, la estructura de la lengua lleva en sí misma información de una cultura, sin embargo, en el diseño de programas, la estructura de la lengua es un elemento que no se selecciona, es obligada. Los estudiantes van comparando los referentes de significado con su primera lengua y cómo funciona de manera similar o diferente. Por ejemplo, si van a contar en lengua ombeayiüts o en lengua tseltal, tienen que conocer los clasificadores numerales, sin lo cual no podrían contar de forma adecuada en la lengua meta.

Imagen 3. Clasificadores numerales, lenguas ombeayiüts y tseltal

Najüüt 6. ¡jaw!					
	1	2	3	4	5
nipilan	nop	ljpüw	arojpüw	apikiw	akokiaw
walang	noik	ijkeaw	arej	apikiw	akokiaw
najal	nots	ijtsüw	arojtsüw	apikiw	akokiaw

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

Diseño. Gervasio Montero e Isabel Gómez Sántiz

En la Ilustración 3, se puede observar cómo estas lenguas para expresar números se requiere especificar el tipo de elemento que se cuenta, ya sea con elementos léxicos o afijos. Esta información podría describirse explícitamente en la lengua de los estudiantes, sin embargo desde el enfoque comunicativo se busca que se asocie en el uso, para expresar algo. Una explicación nos llevaría tal vez a hacer una interpretación inexacta, mientras que aprendiendo a usarla, los alumnos internalizan esta información, la comparan con su lengua y sacan sus conclusiones-

Esta forma de acercarse a la lengua, aporta al estudiante información de la que puede aplicar en otros contextos. Por ejemplo, si tiene que contar en tseltal otro tipo de objetos que no están en el ejercicio, cuenta ya con una idea del uso de los números y sus clasificadores. Es tal vez la parte de la cultura que, extendiendo la enseñanza de las

lenguas originarias hacia nuevo público, puede acercar otras miradas del mundo hacia el resto del país.

C. Los contenidos culturales explícitos.

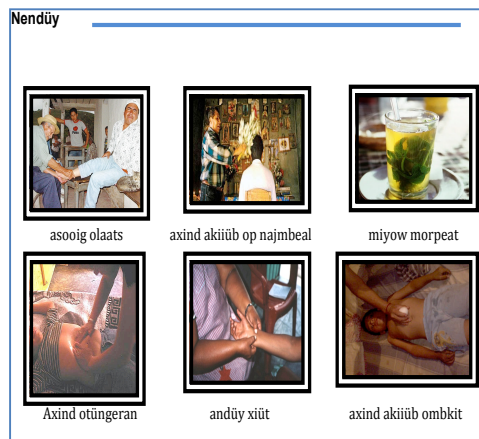
Los contenidos culturales explícitos son tal vez los más difundidos. Incluso, es posible, tener clases sobre cultura e historia de un pueblo determinado. No obstante, desde el enfoque y los objetivos que adoptamos para la enseñanza de la lengua, los contenidos culturales también se trabajan en la lengua meta buscando graduar la dificultad que puede representar para el estudiante.

En general la revisión de las prácticas culturales de los pueblos se enseña en cursos para especialistas, antropólogos y otros interesados. En la enseñanza de lenguas, sin embargo, es necesario partir de las prácticas culturales en que se materializa el uso de la lengua, de otra manera ¿cómo se puede entender una lengua sin estas prácticas?, Por ejemplo: la manera en que se segmenta el tiempo, o como se abordará a continuación la forma de entender la salud y la enfermedad y las prácticas curativas asociadas a ello.

Una de las metas comunicativas que se definieron, establece que el estudiante pueda expresar su estado de ánimo y su estado de salud. Pero, ¿cómo se expresa esto en lenguas como el ombeayiüts, cuando el estado emocional está asociado a la salud?.

En esta lengua la expresión “estoy alegre” se dice *najneaj ximeats* y me duele el estómago” se dice *nekoy ximeats*, en ambos se utiliza la palabra *ximeats* que corresponde a, algo así, como ‘mi interior’, además de que *nekoy* está formado por un marcador de verbos estativos *ne-* y el nombre *koy*, que en español refiere a ‘conejo’ o ‘calambre’, algo así como ‘aconejarse’ o ‘acalambrarse’. Esta información sobre la terminología no se explica al estudiante en español, se sobreentiende con la estructura de la lengua que el estudiante va deduciendo. Lo que se explicita son las prácticas usadas para curarse del ‘aconejamiento’ o el ‘acalambramiento’, para lo cual se diseñó el material de la Ilustración 3.

Ilustración 4 Prácticas curativas en la lengua ombeayiüts.



Diseño: Gervasio Montero

En el primer cuadro se relata como un niño que estaba triste *Ngomajneaj omeaats nej*, porque le dolía el estómago *nekoy amyats nej*, es llevado por su mamá a un curandero y cómo éste lo cura con aguardiente, huevo y un té. El cuadro que sigue proporciona elementos de otras formas de curación que el maestro de lengua puede referir según lo que tenga el enfermo para que el estudiante pueda entender de qué se está hablando y pueda, de forma autónoma, utilizar esa información en la producción de textos orales y escritos. La información explícita se va dando para que los alumnos conozcan las prácticas culturales en dónde podrán usar la lengua. En esta parte se necesita también abordar la relatividad cultural, ya que muchas de estas prácticas han sido “satanizadas” o simplemente vistas como supersticiones, sin embargo la intención aquí es que los estudiantes se queden con la idea de que desde la lengua y la cultura ombeayuits, la curación no solo se refiere a una atención al cuerpo exterior, sino también a su “interior”.

El diseño de los materiales de enseñanza, sin embargo, también pueden incorporar “nuevos” contextos para el uso de la lengua, abonando a la idea de que la lengua “sirve” para expresarse más allá del ámbito comunitario, en cualquier otro espacio. Siguiendo con el ombeayiüts, la lección sobre las compras se aborda desde una tienda de ropa en un contexto urbano, trabajando también el intercambio que es una práctica cultural en la comunidad, elaborando un diseño que se presenta en la Ilustración 4.

Imagen 5. Compra venta e intercambio

 Najüt 4. Iteow.

Nengal apixeran Nop nux, minüt nej Isabel, nej akul tiül Nadam kambaj DF. Nej taakeajchay andüy wux Psicología tiül UNAM. Amb anayiw nüt, nej amb angal jal, meed, sarral aton napük. Nej andiüm xiyay nakants aton piüts meed, ngiaingiaj aton angal mbeots. Isabel xiyay amb angaliy. Nej angüy ombeat noik meed koikmiüw ikmiüw gajpowüw. Ndoj, angal chiüp sarral akiüb nambeor napük. Ombeat sarral koikmiüw, napük nej angüy ijkiaw koikmiüw. Nej angal nateak jal, kos asooig meawan nüt tiül UNAM, ombeat aga jal ijkiaw koikmiüw nimiüw. Landoj angaliy Isabel amb aniüng nej ndoj üt. Nej andiüm müt nepants küt aton najingow tixem. Ongwiüts, nej andiüm müt ongxiül aton anganeow yow. Ndoj ameay. Ndoj amb ayayiw nüt Isabel amb angal nawiig andüx wux Psicología.	  
---	---

Lección 4.2. Angowüüch wux

Najüt 1. ¡iteow!

	ANGOWÜÜCH WUX Ijpüw müm monitaj taandeaküw tiül noik tiüü. Nop minütnej Juana, nej naw tiül kambaj San Dionisio del Mar, alinop minütnej Petra, naw San Mateo del Mar. Müm Juana taanüüb xor, müm Petra taanüüb xikwüw. Müm Juana tasaj aga müm Petra: - Sandiüm nangal mixikwüw müm, ngonajiür tomiün ¿Masey nangowüüch wux xor mixikwüwa? Petra. Masey sanangowüüch wux. Xike ngonandiüm noik xor, sandiüm akokiaw xor. Juana. Masey, sanangowüüch wux akokiaw xor. Ndoj, ambüw timplas. Timplas müm Juana angowüüch wux xor noik jal.
---	--

Diseño: Gervasio Montero

En este sentido, es posible buscar que las situaciones comunicativas a través de las cuales se hace viable el logro de metas comunicativas integren nuevos contextos, al mismo tiempo que se van abordando los contextos de uso tradicionales..

Conclusiones

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

Quedan muchas preguntas y debates por abordar, particularmente desde la vigilancia y el cuidado de respetar la vinculación entre lengua-cultura en el diseño y elaboración de los programas y materiales de enseñanza. Es esta relación, se propone, la que puede garantizar que no se traslapen funciones y contextos comunicativos desde lenguas mayoritarias a partir de la utilización de los modelos generales, como el MCERL, pero es también necesario responder al reto de la ampliación de contextos de uso de lenguas históricamente minorizadas.

Referencias.

Beacco, Jean Pierre (2010), “Tâches, compétences de communication et compétences formelles”, Synergies Brésil, n° spécial 1-2010 pp. 97-105. <<http://www.ph>

karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/03_AR_T_beacco_Cadre.pdf>

- Boubakour, Samira (2010), "L'enseignement supérieur des langues-cultures: dimensions et perspectives", *Synergies Algérie*, núm. 9, 2010, pp. 13-26
- Claxton, Guy (2001), *Aprender*, Barcelona, Paidós.
- Consejo de Europa. (2002), *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas. Enseñanza aprendizaje y evaluación*, Madrid, Ministerio de educación, cultura y Deportes (para la edición en español)
- Chillon, Alberto (1998) El "giro lingüístico" y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística", *Análisis* 22, 1998, pp 62-98.
- Cooper, Robert (1999), *La planificación lingüística y el cambio social.*, España, Cambridge University Press.
- Díaz-Corrájejo Conde, Joaquín (1996), "Didáctica de las lenguas extranjeras. Los enfoques comunicativos", *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 8, <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110087A/1999>>
- Hymes, Dell. (1979), "Hacia etnografías de la comunicación" en : *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México : UNAM, 1974.
- Quinteros Sicurano Gabriela y Yolanda Corona Caraveo Y, (s/f), "Las prácticas sociales del lenguaje en contextos indígenas", Proyecto de investigación. Departamento de educación y Comunicación. UAM, México, <http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf>
- Pilleux, Mauricio (2001), "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estudios Filológicos* No. 36. España.
- Sánchez Lobato, Jesús (1999)
- SEP (2008) La enseñanza de idiomas en México. Diagnóstico, avances y desafíos. DGAR. Reunión nacional de control escolar. Power point. Documento interno.
- Trujillo Sáez, Fernando (2006), "La cultura en la enseñanza de idiomas: de la teoría a la práctica a través del PEL", *Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 2006, no 39, pp. 49-55, <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/PEL_articles.pdf>
- Páginas
- Eduscol. 2011. <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>