

LOS LIBROS DE TEXTO INTERCULTURALES EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CHIAPAS: FORMATOS, VALORACIÓN Y USOS

MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL / FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA
Universidad Autónoma de Chiapas / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

RESUMEN: Ante la diversidad cultural y lingüística de la población mexicana, la Secretaría de Educación Pública, en general, y la Subsecretaría de Educación Básica, en particular, tienen el reto de garantizar la calidad educativa para, con ello, contribuir a la equidad. Por una parte se pretende una educación igualmente diversificada para la atención de grupos específicos; por otra, se promueve la educación común como un sello de formación identitaria nacional. La Educación Primaria Indígena está en el cruce mismo de estas intenciones. Para este fin, se han creado libros de texto específicos que procuren elevar la calidad y el aprovechamiento de los estudiantes, en el reconocimiento de sus especificidades culturales y lingüísticas, y en el fomento de valores comunes que los integren a una misma sociedad.

Precisamente, para la garantía del logro de estos objetivos, resulta necesario evaluar qué de estos materiales producidos es reconocido por los docentes como pertinente para los contextos específicos y cómo es implementado en el aula, para así poder apuntalar pautas que permitan la complitud del proceso de calidad y equidad. El presente trabajo sintetiza los resultados de una investigación que tuvo como objetivo realizar esta evaluación recuperando las experiencias de los docentes de educación primaria indígena de la región Altos Tsotsil-Tseltal del Estado de Chiapas.

PALABRAS CLAVE: Libros de Texto, Educación Intercultural, Educación básica, Educación Bilingüe, Educación Indígena.

Introducción

Pese a la incursión de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, el libro de texto sigue siendo una herramienta didáctica cotidiana en el aula. No se puede pensar en lo escolar, sin pensar en la presencia de algún tipo de libro de texto. Pareciera, pues, un elemento indisoluble con el imaginario de lo escolar. Precisamente por ello, la presencia del libro de texto en el aula generalmente se naturaliza, es decir, se asume como un instrumento útil, cuyo contenido es incuestionable, pues representa una voz de autoridad que, desde la

“neutralidad” del que tiene el saber, indica lo necesario para revisar y aprehender la materia sin otra intención más que el procurar el máximo aprovechamiento.

Sin embargo, el libro de texto, como cualquier otro texto, no es neutro, ni carente de intenciones. De hecho, desde el estudio del discurso, todo texto es manifestación de un tipo de posicionamiento frente al objeto del que trata (Angenot, 2010), y dicho posicionamiento no es accidental. Por ello, Martínez Bonafé (2002) afirma que el libro de texto es un instrumento ideológico. Como tal, el libro de texto es parte de una forma de pensar la educación que se presenta como hegemónica y que aprovecha, precisamente, la naturalización del uso del libro de texto en el aula para instaurarse como la única voz con autoridad, negando con ello la existencia de otras voces.

Se parte de la idea de que es necesario cuestionarse acerca del libro de texto, no sólo sobre lo que está detrás de su posición privilegiada como voz de autoridad, es decir quién produce los libros de texto y cómo se producen, para quién se producen y con qué intención, sino también cuestionarse sobre cómo afirman su posición privilegiada, es decir, sobre la relación existente entre el libro y el resto de los elementos del proceso educativo, en particular, su relación con la otra voz de autoridad en el aula: la del docente. Este análisis es necesario no porque el libro de texto deba salir del aula, ni porque deba seleccionarse bajo algún criterio cuáles sí deben ser considerados como voz de autoridad y cuáles no, sino porque los textos deberían leerse y entenderse desde el posicionamiento que defienden. Es decir, tendría que favorecerse una lectura crítica de ellos.

Ahora bien, hacer este análisis es particularmente necesario para los libros de Educación Intercultural en México, mismos que pretenden mostrar la democratización de los saberes y erradicar las prácticas discriminatorias. Otras definiciones de lo intercultural exigirían a los materiales que muestren, además, el diálogo de distintos tipos saberes en igualdad de condiciones y que fomenten una actitud de respeto hacia ese diálogo. En todo caso, les exige mostrar más de un saber y abordarlos con la misma dignidad. Esto es lo que deberían reflejar los libros de texto. Si se estuviera en el lugar de los que elaboran los materiales educativos los dilemas que salen a flote son varios: ¿Qué contenidos elegir? ¿Por qué esos y no otros? ¿Cómo plantearlos para que estén en igualdad de condiciones: como conocimientos igualmente válidos o como conocimientos que aparecen en un

espacio común? ¿A quién deben destinarse estos textos? ¿En qué contextos serán leídos? ¿Cómo serán leídos desde dichos contextos?

Este tipo de análisis es el que pretende plasmar el presente trabajo, abordándolo desde la dimensión comunicativa de los textos. Desde la dimensión comunicativa, no sólo interesa analizar la selección de contenido, sino también cómo dicho contenido adquiere sentido a partir de identificar quién hace la selección, cómo la presenta al lector y cómo es interpretada por el lector. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice y cómo se interpreta, pues, son elementos del proceso comunicativo en el que participa un texto. Si se asume al texto como un producto comunicativo, estos cuatro elementos impactarían en cuatro dimensiones: la del discurso, la de la autoría, la de los géneros textuales y la del consumo.

Contenido

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se ha responsabilizado de producir material para las Escuelas Indígenas de Educación Primaria del país. Dicho material incluye cuadernos de trabajo, libros de lectura, guías para docentes, textos teóricos para docentes, una caja de juegos y un conjunto de fotografías que sugieren, al inverso, formas de reflexionar sobre la diversidad cultural con los niños. La CGEIB, por su parte, ha convocado a diversos autores para crear una colección variada de materiales que permitan la reflexión intercultural en todos los escenarios, pues sus textos pretenden llegar a todas las aulas. Su colección incluye cuentos, leyendas, recetas, textos informativos, cuadernos de trabajo, videos y tarjetas de trabajo. Esta producción de material da evidencia de la preocupación de ambas instancias por acercar a las escuelas distintas maneras de trabajar el reconocimiento del saber y la lengua de los pueblos indígenas. Pero, ¿estos textos responden con pertinencia a las necesidades educativas de los pueblos originarios y de este país pluricultural y lingüísticamente diverso? ¿Logran plasmar con respeto y dignidad un diálogo de saberes en igualdad de condiciones?

El análisis a nivel comunicativo que propone este trabajo supone que la pertinencia de un texto educativo depende de su “comunicabilidad”. La “comunicabilidad” de un texto refiere a su capacidad de significar algo concreto y específico a alguien (Barthes, 2005). Entre mayor número de personas accedan a ese significado, mayor es la “comunicabilidad” de un texto. Es decir, entre más fácil sea acceder a ese significado concreto y específico, cumplirá con más facilidad su objetivo. Si un texto pretende la

democratización de saberes, dichos saberes deben de presentarse de tal manera que el que los lea los entienda y los asuma como igualmente valiosos y dignos o, al menos, como igualmente valiosos y dignos desde la perspectiva del autor. Esta capacidad del texto no es sencilla de conseguir, pues está determinada por la conjunción de elementos estructurales que lo sostienen. En la revisión detallada de la oferta editorial de textos para la educación intercultural a nivel primaria, en la que se incluyó la producción de la DGEI, la CGEIB y algunos materiales de organizaciones independientes, se encontró lo siguiente con respecto a los primeros tres niveles de análisis:

a) Nivel discursivo

En el análisis de los materiales educativos interculturales oficiales, se encontraron dos discursos sobre lo intercultural.

- El discurso integrador, que asumía las diferencias culturales como salvables por bienes superiores, como la nacionalidad, el amor patrio o la defensa del territorio ante los extranjeros.
- El discurso folklorista, que asume las diferencias como curiosidades dignas de admiración turística. Los rituales y las creencias se reducen a regionalizaciones de vestimentas, festivales y comidas.
-

b) Nivel de autoría

En las instancias oficiales se reconocían, hasta el 2006, dos procesos de autoría en la producción editorial para la interculturalidad. En el primero, generalmente ligado a la producción de libros de corte literario, un autor en solitario compilaba y/o redactaba el texto, presentándolo para su publicación. En ocasiones, hacía alianza con un traductor para convertir la versión de su texto escrito en español a otro en alguna de las lenguas originarias del país.

El otro proceso de autoría frecuente está vinculado a grupos de expertos que, en equipo, diseñan estrategias didácticas para la enseñanza de un tema. En su calidad de especialistas, anticipan que todo destinatario está en desventaja sobre el conocimiento a tratar. Cuando ninguno de estos especialistas es miembro de la comunidad destinataria, las relaciones propuestas entre emisor y receptor se vuelve también de tipo cultural. El emisor, entonces, no sólo tiene el poder del saber, sino de pertenecer a una cultura dominante sobre otra caracterizada por desconocer. Estos grupos de especialistas,

además, utilizan la traducción como un mecanismo para enfatizar esa diferencia: se traduce lo que creen que pueda ser más difícil de aprender para el destinatario. El contenido, sin embargo, lo siguen definiendo ellos. Ambos procesos de autoría asumen, por sí mismos, que el emisor tiene un saber especial que lo hace distinto y mejor que el destinatario.

c) Nivel de géneros textuales

Para Bajtín (1979), el género textual implica la codificación del uso de un texto en un contexto determinado. En la misma revisión de la oferta editorial, se encontraron 3 géneros en materiales educativos interculturales: el cuaderno de trabajo, que es un género mixto que combina el género informativo con la interpelación directa al lector mediante las preguntas cerradas e indicaciones concretas, vinculadas en su mayoría con la repetición y la memorización; los textos literarios de estructura narrativa, en donde se presenta una secuencia de eventos ordenados temporal y espacialmente acorde al punto de vista de un narrador y que generalmente encierran un tipo de moraleja; y los textos informativos, que son descriptivos y se utilizan principalmente como fuente de consulta acorde al criterio de búsqueda del lector, por lo que el texto suele ofrecer múltiples referencias.

Verón (1999) supone que el uso que hacen los docentes de estos materiales obedece al tipo de relación pedagógica que el profesor está acostumbrado a entablar con sus estudiantes: simétrica (constructivista) o complementaria (tradicional). Los cuadernos de trabajo, por su formato, son esencialmente complementarios (tradicionales). Los literarios y los informativos pueden utilizarse de ambas formas.

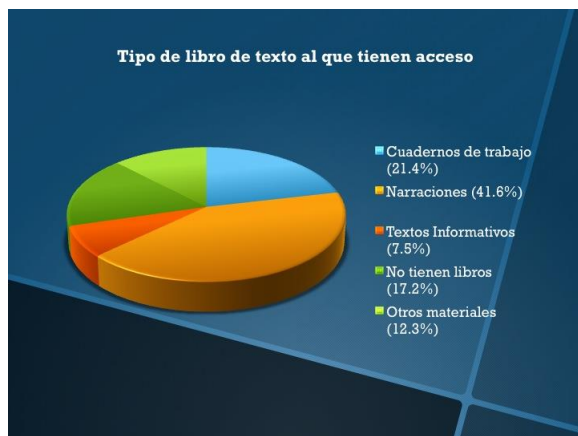
Bajo esta lógica, se investigó en el contexto chiapaneco cuáles materiales educativos interculturales eran los más utilizados en el aula y cómo se utilizaban. La línea de reflexión inicial fue que habría una tendencia a utilizar los libros de texto que favorecen una relación complementaria (tradicional), puesto que el modelo educativo intercultural es asumido como un contenido que revisar y no como un modo de pensar la educación.

El uso de los libros de texto interculturales en las escuelas primarias indígenas de Chiapas

Aun cuando los libros de texto están destinados a los niños, es el docente el que elige el material que será usado en el aula y el que dicta qué se hará con él. Verón (1999) asegura que ese par de decisiones que toma el docente determinan, en realidad, el ordenamiento de todas las actividades en el aula y, por supuesto, dichas decisiones no son ingenuas. Por el contrario, la elección del profesor está regida por la afinidad: afinidad con el discurso, con el formato y con la propuesta educativa que ambos encierran. A partir de esa afinidad, el docente promueve la incorporación del material en el aula y condiciona el modo, la frecuencia, el tiempo y la profundidad con la que se ha de trabajar con él. Es decir, condiciona la entrada del discurso al aula.

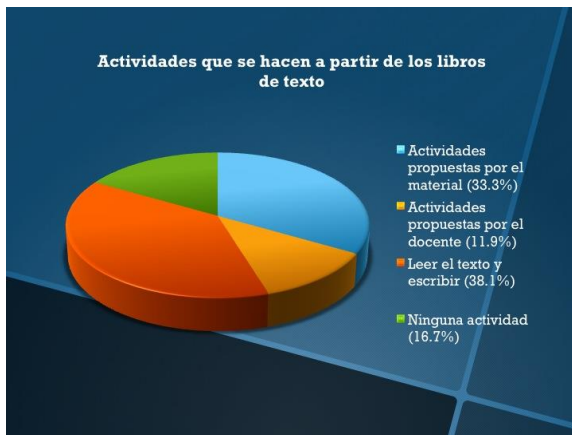
En un ejercicio de consulta, a modo de encuesta, aplicado a 252 profesores de escuelas primarias indígenas en la región IX Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, resaltó que los textos más utilizados para la educación intercultural son los cuadernos de trabajo y los libros de lectura.

Gráfica 1: Tipo de libro de texto al que tienen acceso y utilizan más los docentes. Elaboración propia.



Lo que se hace con ellos es lógico: seguir instrucciones y practicar la lectura y la escritura.

Gráfica 2: Tipo de actividades que los docentes realizan en el aula a partir de los libros de texto al que tienen acceso y utilizan más. Elaboración propia.



El cuaderno de trabajo resulta el formato más cómodo para que el docente cubra la hora semanal dedicada a la interculturalidad, pues su contenido ya está previamente ordenado en lecciones e incluye actividades a realizar por parte del estudiante. El docente prácticamente no tiene que planear nada adicional. Sólo debe acompañar al estudiante en la lectura y revisión del material. Por ello es entendible la preferencia de su uso. Cabe mencionar que, en realidad, dentro de la oferta editorial intercultural no hay tantos cuadernos de trabajo (solo uno producido por la DGEI y uno producido por la CGEIB). Eso podría explicar el por qué, pese a sus ventajas, sea la segunda elección más recurrente por parte de los docentes.

Acercas de los libros de lectura, su popularidad puede deberse a dos razones: primero, al imperativo escolar con respecto al dominio de la lectura y escritura en español. En ese sentido, no sólo es fácil usar este tipo de textos en el aula, sino que ayuda a cubrir objetivos escolares que no necesariamente están vinculados a lo intercultural. El objetivo de estas actividades no se vincula nunca con el origen de la historia o con la moraleja que encierra, sino con el dominio de la lengua hegemónica. La segunda posible razón de su popularidad es que la gran mayoría de los materiales producidos por las instancias oficiales pertenecen a este género. Habiendo más títulos con estas características, aumenta la probabilidad de su consumo.

En un segundo ejercicio de consulta, que buscaba desentrañar el discurso apropiado por los docentes, se entrevistó a 15 profesores frente a grupo, de entre 20 a 27

años de edad, con menos de 5 años de experiencia en el sistema escolar indígena. Todos ellos atendían grupos de 30 a 50 estudiantes, hablantes de la lengua tsotsil. Siendo estos docentes tan jóvenes y siendo tan reciente su integración al sistema escolar, se esperaría que ellos estuvieran más propensos a explorar otro tipo de materiales educativos o a explorar otra forma de utilizarlos en clase. Al menos McEwan y Egan (2005) fomentan esta hipótesis al señalar que los primeros años del ejercicio profesional de los docentes suelen caracterizarse por un deseo de experimentación. Pero, acorde a las respuestas de los entrevistados, este deseo o esta búsqueda de alternativas no se reflejó.

Al narrar su experiencia como docentes de educación primaria indígena, se manifestó en su expresión la apropiación de tres discursos distintos sobre la interculturalidad. El primer discurso asume a la interculturalidad como la diversidad contenida en el aula (diversidad de capacidades, diversidad de necesidades pedagógicas, diversidad de características físicas, etcétera. Las menos enfatizadas fueron las necesidades culturales o lingüísticas.) Los otros dos discursos son los mismos que se encontraron en los textos: La interculturalidad como el rescate de la esencia de la cultura originaria y la interculturalidad como folcklore para apreciar.

Resalta, entonces, la aparición de un discurso aparentemente distinto que no proviene de la tradición indigenista, sino de la Educación Especial. Pero, si se mira bien, posee, de cualquier manera, el énfasis sobre la integración, sólo que con implicaciones distintas. Ya no se trata enfatizar los bienes nacionales como bienes superiores que instituyen un principio de igualdad, sino otro tipo de bien superior: la educación como principio de igualdad entre todos y como deber del docente. La educación intercultural, entonces, se vuelve obligación y tarea. El docente debe enseñarle a todos los estudiantes sean cuales sean sus condiciones. Esta preocupación resulta la más recurrente en las reflexiones de los docentes. ¿Cómo atender a todos los niños desde sus diferencias? Cabe aclarar que la atención que suponen los docentes que deben darle a todos los niños por igual implica la enseñanza de los contenidos curriculares nacionales y hegemónicos, es decir, se pierde de vista otro tipo de contenidos y saberes. Se pierde de vista, también, el posible diálogo que pudiera existir entre ellos.

Este discurso hegemónico se reafirma, también, al identificar las características de los materiales deseables por los docentes. Acorde a los docentes, los materiales

interculturales esperados deben ser integracionistas, universalistas, científicos, directivos y bilingües. Bajo esta concepción específica de los docentes sobre el discurso y el material intercultural, hay una marcada preferencia, de nuevo, por los cuadernos de trabajo y los textos narrativos. Estos géneros son los que cubren de mejor forma las características deseables del material y manifiestan el discurso integracionista y folclórico. Podemos asumir, entonces, que el discurso intercultural de integración resulta hegemónico en los libros de texto y en la concepción de los docentes. Dicho discurso se asocia al cuaderno de trabajo y al texto narrativo. Juntos: discurso y formato, forman el sentido escolar de lo intercultural.

Conclusiones

Esta contundente hegemonía discursiva, con la que se identifican los docentes y que encuentran en formatos hegemónicos, los más usuales y sobre los que hay mayor producción, orilla a preguntarse: ¿realmente puede el docente elegir otro tipo de material u otro tipo de discurso? ¿No es el sistema educativo el que elige por él? Eso tendría que explorarse al contrastar estos resultados con la experiencia de docentes en proyectos educativos alternos.

Al fin, lo que interesa señalar ahora es que este discurso liberal asociado al uso sugerido y tradicional de estos dos géneros textuales en la escuela resulta contrario con la noción básica de lo intercultural, es decir, contraria a la democratización de saberes. Tanto el discurso integracionista como los dos formatos textuales privilegian la existencia de un saber hegemónico, válido, y que excluye, automáticamente, a otros saberes.

Esta contradicción no se ubica en la definición misma de lo intercultural, sino en la forma escolar como se piensa lo intercultural: se piensa como el deber educativo de atender diferencias individuales, como un problema de integración y como una cuestión de escalas. Es decir, desde una dimensión individual.

Referencias

Angenot, Marc, 2010, *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barthes, R. (2005) *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata: Madrid.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.