

MODELOS EDUCATIVOS REVISITADOS Y PRÁCTICAS DE LITERACIDAD

Revised Educational Models and Literacy Practices

María Antonieta FLORES (UFMT)¹

RESUMEN: La ponencia analiza los problemas sorteados por jóvenes indígenas urbanos al depararse en la universidad con la exigencia de escribir textos académicos que congregate los contenidos teóricos de cada materia con las experiencias adquiridas en las prácticas de campo, en un informe escrito. El autor del texto advierte, de este modo, un fenómeno muy documentado en distintos estudios, es decir, que las prácticas de literacidad deben cultivarse desde la infancia como prácticas sociales, culturales y valorales en torno a la lectoescritura y no sólo como habilidades cognitivas, promovidas exclusivamente en la escuela. Las dificultades sorteadas por los jóvenes, sin embargo, representan la punta del iceberg de un conjunto de desigualdades sociales que la llamada educación Intercultural procura subsanar; sin embargo, han surgido contradicciones a este respecto al sobreponer un modelo de certificación de habilidades productivas –o Modelo de Competencias- al llamado “Modelo educativo intercultural” el cual rige a las Universidades Interculturales, creadas en 2004 por el Estado mexicano. El autor se centra en el análisis de uno de los principios del Modelo Educativo Intercultural señalando los contrasentidos observados en la práctica.

PALABRAS-CLAVE: Eventos letrados; Modelo de competencias; Modelo educativo intercultural; Proyecto integrador.

ABSTRACT: This paper analyzes the problems faced by urban indigenous students at university when facing with the requirement to write academic texts that gather the theoretical contents of each subject with the experiences acquired in the field practices, in a written report. The author of the text warns about, in this way, a phenomenon very documented in different studies, that is to say, literacy practices must be cultivated since childhood as social, cultural and valuation practices around literacy and not only as cognitive abilities, promoted exclusively at school. The difficulties faced by these students, however, represent the tip of the iceberg of a set of social inequalities that the so-called Intercultural education seeks to correct. However, contradictions have arisen in this regard by superimposing a model of certification of productive skills -or Model of Competencies- on the so-called "Intercultural Educational Model" which rules the Intercultural Universities, created in 2004 by the Mexican State. The author focuses on the analysis of one of the principles of the Intercultural Education Model, pointing out the contradictions observed in practice.

KEYWORDS: Literate events; Educational model based on competences; Intercultural educational model; Integrative project report.

INTRODUCCIÓN

Como profesora de la segunda Universidad Intercultural –la Universidad

¹ Doutoranda no PPGEL Universidade Federal de Mato Grosso. Email: ninasgerais@hotmail.com

Intercultural de Chiapas (en lo sucesivo UNICH)-, fundada en México, en el 2004 he trabajado durante trece años en el área de la enseñanza de la lectoescritura y de las materias relativas a la lingüística descriptiva. En función a esta larga experiencia, puedo identificar un texto prototípico de un estudiante de Los Altos de Chiapas (México) donde el constante tropiezo con la lectoescritura se deriva de un conjunto de situaciones todavía inexploradas. Como profesora fundadora de la UNICH, he testimoniado, asimismo, la implantación de dos modelos educativos: el modelo educativo intercultural y el modelo basado en competencias. El modelo educativo intercultural fue el modelo con el cual las Universidades Interculturales –once a la fecha- fueron concebidas. La Coordinación Intercultural y Bilingüe, organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública en México dedicado a la atención de los pueblos indígenas, ha publicado el libro *Modelo Educativo* (edición 2006 y 2009) donde se determinan los lineamientos que rigen a las Universidades Interculturales comenzando por delinear cuál es la misión de este tipo de universidades, los principios que prescriben su fundación y el marco jurídico que las sustenta. Más tarde, a este modelo educativo se sobrepuso el modelo educativo basado en competencias, es decir, un modelo de certificación de distintas habilidades que, en general, se aplica al campo productivo. Dos especialistas en el modelo asesoraron la construcción de las grades curriculares de las cuatro licenciaturas existentes en la UNICH, en el 2010 y, en agosto de 2011, se inscribió la primera generación de estudiantes regida por el modelo de competencias.

De este modo, los profesores nos encontramos, entonces, trabajando con un modelo ideado a partir de los principios de la interculturalidad pero que sería certificado a partir de un modelo productivo, a lo cual se sumaba un estudiantado tradicionalmente marginado de la educación superior, desconocedor del llamado español estándar, sin experiencia en las practicas de literacidad -a falta de lo que, en términos generales, puede llamarse una cultura de la literacidad- pero también producto de un entorno hostil en todas sus formas. Este contexto explica los contrasentidos manifiestos en sus prácticas de literacidad como estrategias de supervivencia en el mundo académico. A continuación explicaré el perfil de los estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura, uno de los principios del modelo intercultural, las consecuencias de la evaluar las practicas de literacidad con un modelo productivo para, al final, delinear la necesidad de analizar estas prácticas desde una perspectiva más holística, social y educativa.

La literacidad, préstamo adoptado del inglés *literacy*, se refiere al conjunto de tareas involucradas en los actos de leer, escribir y manifestarse verbalmente, entendidas estas no sólo como procesos cognitivos de (des)codificación que se desdoblán en habilidades separadas sino como piezas que se entretajan en un entramado social de interacciones, con las que gradualmente usamos la lengua para aprender a leer con el fin último de leer para aprender y reproducirnos-regocijarnos en la oralidad-escritura. Cassany y Castellá (2010) han analizado las ventajas y desventajas de traducir *literacy* con distintos términos, pues a diferencia del portugués en que se emplea el término *letramentos* en español no existe hasta la fecha una designación unánimemente consensuada. Así la literacidad, en su sentido más estrecho y lineal, puede referirse a la alfabetización pero, en su sentido más amplio, dicho neologismo aspira abarcar todos los factores que se ponen en juego en las prácticas de oralidad y escritura. Cassany y Castella destacan, además las investigaciones que estos estudios pueden abarcar:

La literacidad incluye tanto las investigaciones sobre la ortografía o correspondencia sonido-grafía, como el análisis de géneros discursivos escritos, la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y en la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder (CASSANY y Castellá, 2010, p. 355).

PERFIL DEL ESTUDIANTADO

Para comprender la complejidad de la enseñanza de la lectoescritura en un país multicultural y plurilingüe basta reconocer, a vuelo de pájaro, el panorama lingüístico de los Estados Unidos Mexicanos. México alberga once familias lingüísticas dentro de su territorio; de estas once familias, tres rebasan el territorio mexicano y una de ellas, la familia lingüística maya, se constituye de aproximadamente treinta idiomas. En los Altos de Chiapas, -una de las siete regiones geoeconómicas de Chiapas, el estado más sureño de México colindante con Guatemala,- confluyen el tseltal y el tsotsil (a veces grafados tzotzil y tzeltal), es decir, las lenguas cultural y lingüísticamente más próximas de la familia lingüística maya pues se desprenden de un mismo grupo, el tzotzil, el cual pertenece a la rama chol de la división occidental del Protomaya el cual, según

Kaufmann (*apud* ENGLAND, 1996), constituyó la lengua matriz de los idiomas de esta familia lingüística. Del tsotsil y tseltal se derivan, a su vez, distintas variantes. Así, el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas reconoce siete variantes de la lengua tsotsil, de las cuales el tsotsil de Los Altos de Chiapas es una. Por su parte, del tseltal se derivan cuatro variantes, una de las cuales, la variante de occidente se habla en buena parte de los municipios correspondientes a la región Altos de Chiapas. Por eso, Villanueva (2010) al analizar el destino y las paradojas de la enseñanza de la lengua escrita y del español en México apela a la metáfora mitológica de la hidra para referirse a las intrincadas y complejas circunstancias que intervienen en el proceso de aprender una lengua:

La hidra es una excelente metáfora para describir el complejo entramado que se entreteje alrededor de la enseñanza del español en México. No ha surgido un Hércules en forma de planificación, método, libro, teoría, maestro o institución que logre cortar de cuajo sus cabeza y transforme la enseñanza mecánica y anquilosada de una materia escolar en el aprendizaje de una lengua viva y cambiante, un poderoso instrumento de comunicación que crea poesía al tiempo que propicia la reflexión y el pensamiento crítico y científico (VILLANUEVA, 2010, p.1102-1103)

Así las cosas, la formación de los jóvenes de Los Altos de Chiapas, suele tener muchas carencias, pues el estado de Chiapas, el más pobre de la Federación, ha sido desatendido por el sistema educativo mexicano y la educación impartida no es pertinente ni del punto de vista cultural ni lingüístico pues se desconsidera que el español debería impartirse como una lengua adicional y que los estudiantes deberían aprender, de entrada, a leer y escribir en su propia lengua antes de comenzar las prácticas de lectoescritura en una lengua adicional. En general, los profesores de las escuelas primarias (periodo del primero al sexto año escolar que abarca de los seis a los doce años de edad) y secundarias rurales (período siguiente correspondiente al séptimo, octavo y noveno años de estudio que concluye a los quince años) hablan, ellos mismos, un español precario pues lo aprendieron como lengua adicional²; además, suelen ignorar la lengua originaria de los estudiantes pues al asignárseles la plaza de trabajo se

² Siguiendo a LEFFA e IRALA (2014), consideramos que el uso de la expresión lengua adicional representa más ventajas que la de lengua extranjera o segunda lengua, pues, según las características del alumno -por ejemplo cuando se trata de hijos de matrimonios interétnicos- el español podrá ser la segunda o tercera lengua; por otro lado, la distancia geográfica deja de ser un criterio confiable cuando se convive en una misma comunidad con la lengua oficial y la lengua propia en una especie de “distribución complementaria” según el ámbito de uso y las funciones de la lengua.

desconsidera esta “variante cultural”, por lo cual, profesor y alumnos, a pesar de las carencias, asumen al español como lengua de instrucción. Ello sin considerar las creencias existentes en torno a la utilidad y prestigio de las lenguas habladas, pues, hoy en día, es innecesaria la presencia del Estado para imponer la lengua oficial: el peso de la imposición ha sido desplazado por la seducción de los medios masivos de comunicación, la entrada de las TICs³, las carreteras, los programas de ayuda del Estado⁴ y las ideologías que todo ello conlleva.

Los estudiantes de Lengua y Cultura, hablantes de una lengua originaria, aprenden la escritura de sus respectivas lenguas –tseltal y tsotsil, en general y, excepcionalmente, ch’ol y zoque- dentro de la UNICH y a pesar de las grandes dificultades ya descritas, ellos representan las primeras generaciones de su familia que han accedido a la llamada educación superior. Salir a la ciudad para estudiar, cuando los estudiantes proceden de comunidades indígenas rurales, representa una especie de “rito de paso”. Cabe destacar que los grupos de Lengua y Cultura –licenciatura pionera de la UNICH y en la red de Universidades Interculturales- se componen, en su mayoría por estudiantes indígenas más que en otras licenciaturas de este tipo de universidades, pues por lo menos el ochenta por ciento se declara indígena y habla una lengua originaria –o más- con distintos grados de dominio.

MODELO INTERCULTURAL Y PRÁCTICAS DE LITERACIDAD

El marco jurídico que sustenta la creación de las Universidades Interculturales y su modelo educativo arraiga en movimientos sociales gestados desde antaño y, de manera más sistemática, por lo menos desde la década de los setenta. Así Schmelkes (*apud* Casillas; Santini, 2006, p. 5) destaca que a pesar de los grandes esfuerzos y de los encomiables logros de las universidades mexicanas, la universidad “tiene una deuda histórica con los pueblos originarios de la nación y enfrenta actualmente nuevos retos ante los movimientos de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas de América Latina”. Al hablar de los movimientos sociales que buscan responder a las demandas sociales de los pueblos originarios de México, Casillas y Santini (2006) hacen una tímida referencia a uno de ellos sin destacar, de manera contundente, el

³ Tecnologías de información y comunicación.

⁴ Los programas de ayuda de Estado que realizan transferencias económicas a distintos sectores de la sociedad como estudiantes, campesinos, madres solteras, entre otros emiten sus convocatorias exclusivamente en español; por ello, para participar de sus beneficios los interesados deben poseer por lo menos un conocimiento básico de esta lengua.

enorme impacto con que este sacudió a la sociedad mexicana y a la opinión pública internacional, en un momento político en que México se preparaba para iniciar el Tratado de Libre Comercio con América del Norte⁵. Sobre este hecho Casillas y Santini (2006, p. 57) mencionan que “el movimiento de 1994 elevó el problema indígena a la conciencia nacional”. Más adelante, sin embargo aluden al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y a los acuerdos que, en el ánimo de conciliación, se firmaron entre los representantes del Estado mexicano y los representantes del citado ejército. Estos acuerdos, los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, célebres por su incumplimiento, condujeron, sin embargo, a la modificación de artículo 2 de la Constitución Mexicana y a la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, ley que, entre otras cosas, defiende la necesidad de los hablantes de una lengua originaria a ser atendidos en su lengua en las oficinas públicas además de reconocer su derecho a recibir una educación en su lengua propia. La creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, cuya misión es promover el fortalecimiento de las lenguas originarias de México y difundir el patrimonio cultural de los pueblos originarios que las hablan, emana también de la citada Ley.

La incorporación de las lenguas y los contenidos culturales de los pueblos originarios en los modelos educativos representa asimismo una exigencia de distintos convenios y legislaciones; por eso el marco jurídico para la creación de las Universidades Interculturales se nutre tanto de leyes mexicanas como de leyes internacionales las cuales exigen garantizar tanto el desarrollo de los pueblos indígenas como su acceso a distintos niveles de escolarización favoreciendo, en términos generales, una educación intercultural y bilingüe de calidad. Entre los tratados y convenios internacionales se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de Principios de Cooperación Cultural Internacional, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes cuyo artículo 27 señala que

⁵ El Tratado de Libre Comercio con América del Norte o TLC -o bien NAFTA por sus siglas en inglés- entró en vigor el 1 de enero de 1994, fecha en la cual el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas exigiendo un alto a la situación de marginalidad y maltrato en que se encontraban los pueblos originarios de México. Por un lado, este ejército, conocido popularmente por sus iniciales como EZLN, representa un movimiento político, militar y altermundista surgido a finales de los años sesenta; por otro lado, el TLC es el tratado de libre comercio entre Estados Unidos, Canadá y México el cual se proponía eliminar las barreras comerciales entre estos países promover el “comercio justo” entre ellos.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales⁶.

Ahora bien, el Modelo Educativo Intercultural, base de las universidades interculturales, destaca tres ejes de formación que incluyen la revitalización de las lenguas originarias correspondientes a cada estado de la nación mexicana, la vinculación de los estudiantes con las comunidades indígenas rurales de la región y el diálogo intercultural entre los conocimientos convencionalmente denominados occidentales -o científicos- y los así llamados “saberes locales”. Como se advierte, el Modelo Educativo Intercultural tiene sus correlativos en otros países de Latinoamérica y surge como parte de una política de Estado que busca saldar una deuda con las poblaciones históricamente marginadas de la educación superior. De manera muy general, el modelo intercultural procura incluir en el estudiantado a jóvenes manifiestamente excluidos de la educación superior -y en general, del proyecto de nación- cuya lengua y cultura han sido subalternizadas en una sociedad que, al igual que la brasileña, padece de profundas desigualdades sociales.

La educación intercultural es una propuesta que ofrece espacios de formación alternativos a las culturas minoritarias con el propósito de dotar a sus integrantes de las herramientas adecuadas para enfrentar los embates del proyecto globalizador que tiende a privilegiar la consolidación de una sociedad monocultural. (CASILLAS; SANTINI, 2009 p. 40)

El modelo educativo intercultural, el cual supone una relación entre las diferentes culturas en condiciones de igualdad, se propone, idealmente, propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas tanto en la lengua originaria como en el español; la primera como modo de fomentar la prevalencia de la filosofía y las culturas ancestrales y, la segunda, como modo de entablar contacto con el resto de la sociedad y con el mundo. Así pues con el propósito de lograr una mayor equidad dentro de la sociedad mexicana, este modelo se propone emprender acciones como “fortalecer el bilingüismo oral y escrito, tanto en la lengua nacional como en la originaria (a fin de) fortalecer la comunicación” (CASILLAS; SANTINI, 2009 p. 41).

Uno de los principios del modelo intercultural, por lo tanto, consiste en promover el dominio de una segunda lengua, el español, tanto en su forma oral como

⁶ OIT, Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 1989, en www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/62_sp.htm. Accedido el 7 de marzo de 2019.

escrita, pero ¿cuál es la realidad en la práctica? En 2005, cuando trabajé con la primera generación de estudiantes inscritos a la licenciatura de Lengua y Cultura, advertí la falta de contacto de los jóvenes con libros, revistas y demás fuentes escritas; por ello, les pedí que llevaran al salón de clases diccionarios para resolver dudas sin recurrir a la imaginada omnisapiencia del profesor. Como la mayoría carecía de todo tipo de libros, yo misma incluí revistas, periódicos y diccionarios impresos. Ya en clase, determiné tareas diversas; en eso, detuve mi mirada en el cometido de uno de los muchachos; le había designado buscar una palabra en el diccionario y se demoró notablemente, revisando el libro de principio a fin, sin una guía aparente. Me aproximé a él y, luego de observar largamente el libro y el proceder del muchacho, advertí que el joven desconocía el orden alfabético del diccionario y, en consecuencia, el lugar donde habría de buscar la palabra. El joven, en efecto, leía, pero parecía estar hojeando un diccionario por la primera vez; sólo más tarde caí en la cuenta de que carecía de lo que Meek (2004) ha denominado cultura de la escrita o de lo que Cassany y Castella (2010 p. 354) comprenden por literacidad para referirse al “amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad”.

Afirmar que caí en la cuenta de esta circunstancia, no es asunto menor, pues aunque la mayoría de las personas dan por naturalizado que la lectoescritura representa una destreza que debe adquirirse en la escuela primaria, los niños con acceso a la cultura escrita desde edades tempranas la “descubren en el seno de su familia que es su primer y vigoroso entorno de aprendizaje” (MEEK, 2004, p.109). Margaret Meek (2004) quien ha estudiado lo que significa ser usuario de la cultura escrita afirma por eso que el acceso a la cultura escrita (o a las prácticas de literacidad según Cassany e Castellá 2010) es un asunto familiar permanentemente inacabado y sin receta aparente pues se desarrolla a lo largo de una vida. Sin duda Meek (2004) considera que se trata de un proceso inacabado visto que aprendemos a leer todo el tiempo y solo en las ocasiones en que salimos de nuestra zona de confort, es decir, cuando nos topamos con la obligatoriedad de escribir algo diferente a lo que habituamos día a día, reparamos en esta práctica como un aprendizaje que se reactualiza constantemente. Por otro lado aunque la tarea de escribir y leer ha sido analizada como una actividad psicomotriz para la cual se requieren distintas habilidades, Meek (2004, p.108) nos advierte que “no hay una cultura escrita única, ni tampoco un conjunto definible de actividades comunes que

conduzca a su adquisición”. No hay por lo tanto una cultura escrita única ni una experiencia única de los usuarios en torno a la cultura escrita, sobretudo en colectividades social, económica, cultural y lingüísticamente escindidas en las cuales, aunque se declare la igualdad de oportunidades, no hay oportunidades iguales; de allí que Meek (2004) considere la cultura escrita de altos vuelos como un marca social más que intelectual:

Las fuerza sociales más profundas que actúan en la diferenciación de la cultura escrita son las que tienen que ver con la clase social. Lo sabemos. Es tanto un hecho como un sentimiento. De igual manera, no resulta difícil expresar lo que esto significa en términos de lo que es ser usuario de la cultura escrita (MEEK, 2004, p. 90).

Respecto a las formas de asignar significados, Heath señala que los modos en que los niños le confieren sentido al entorno que los rodea a partir de su interacción con la lectoescritura, a medida que crecen, no es más que un comportamiento culturalmente aprendido como lo son tantos otros:

Los modos de conferir sentido a los libros y relacionar los contenidos con el conocimiento sobre el mundo real no es más que una “forma de dar sentido” que se interpreta a menudo como algo natural en lugar de aprendido [...] los maestros e investigadores no han reconocido que los modos de conferir sentido a los libros conforman una parte importante del comportamiento aprendido como lo son las formas de comer, sentarse, jugar juegos y construir casas (HEATH, 2009, p. 49).

Por lo que toca al estudiante descrito, sin duda estaba alfabetizado pero no había convivido con eventos letrados⁷, concepto clave en los estudios empíricos sobre las formas de conferir sentido a las fuentes escritas que se remite a las ocasiones en que el lenguaje escrito se integra a la interacción de los participantes y a sus procesos interpretativos (Heath, 2009). En su multicitado estudio llevado a cabo en tres colonias de una ciudad norteamericana, en 1982, Heath (2009) analiza los modos de conferir sentido a partir de fuentes impresas que distintas familias enseñan a sus hijos desde edades tan tempranas como los seis meses de edad. Dos ideas se desprenden de este estudio: a) Hay una interdependencia entre las manera de conferirle sentido a la palabra impresa de cada comunidad y el uso de este conocimiento con los modos en que los niños aprenden a hablar en sus interacciones sociales; (b) la dicotomía “largamente honrada de la “tradición oral” y la “tradición escrita” tiene poca o nula validez”

⁷ Denominados por Rafael Segovia Albán -traductor de *On being Literate* ó En torno a la cultura escrita, en español- como “actos de cultura escrita”.

(HEATH, 2009, p.344). En lo tocante a la primera de sus conclusiones, Meek (2004) señala asimismo que su comprensión del significado de la cultura escrita inicia con el reconocimiento de la continua presencia de la oralidad en nuestras vidas. Como ejemplo de ello destaca “producciones formales, como los poemas épicos de los griegos que claramente fueron poemas orales antes de ser escritos y atribuidos a Homero” (2004, p. 27) además de producciones de distinto género procedentes de distintas latitudes las cuales “no tenían nada que pedirle a la escritura en cuanto a organización y continuidad, belleza, complejidad y fuerza imaginativa” (MEEK, 2004, p. 28).

Por su parte Heath (2009) destaca las tareas y rituales cotidianos que moldean la apropiación gradual del hábito de la literacidad los cuales incluyen, entre otros, la atención selectiva de un objeto inserto en un texto escrito, la explicación sobre las características de un objeto y los estilos de interactuar con el entorno a través de la oralidad. Estos patrones de comportamiento, delineados desde temprana edad, se afinan y reproducen con el paso del tiempo en determinadas situaciones, caracterizando a los niños con buen aprovechamiento escolar:

Los patrones de comportamiento aprendidos en un entorno o en un momento determinado reaparecen una y otra vez a medida que estos niños aprenden a usar el lenguaje oral y escrito en los eventos de literacidad y a aplicar sus conocimientos de manera aceptable para la escuela. (Heath, 2009, p. 348)

En el sinuoso camino de convertirse en usuarios de la cultura escrita, Meek (2004) le atribuye al juego como actividad preescolar un papel fundamental pues les permite a los niños ensayar a ser adultos inventando situaciones o personajes cuyas capacidades desearían alcanzar en su vida cotidiana al tiempo que crean –y deshacen– reglas para el juego, iniciando así los juegos del lenguaje, cristalizados en canciones, trabalenguas y adivinanzas entre otros géneros. Dentro del juego caben distintas expresiones del arte y actividades recreativas como la música y el deporte; es también en el ámbito del juego “donde los niños descubren cómo encaminarse hacia la escritura. Adoptan el papel de escritor antes de que se percaten de que las marcas que hacen pueden ser leídas por otros” (MEEK, 2004, p. 125)

MODELO DE COMPETENCIAS: ¿COMPETIR O HABILITAR?

Luego de cinco años de experiencias con el Modelo Intercultural, en el 2010, las autoridades nos anunciaron que, bajo la asesoría de especialistas, debíamos construir colectivamente un nuevo mapa curricular basado en el modelo de competencias.

Expresiones como flexibilidad académica, movilidad académica, saber hacer, saber saber, saber ser, aprender a aprender, aprender a emprender, aprendizajes situados, aprendizajes basados en la solución de problemas y aprendizajes basados en la implementación de proyectos poblaron nuestro léxico. Una tímida mención se hacía sobre el modelo de competencias en la primera versión del libro base de la Universidades Interculturales como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permitirían al estudiante desempeñarse durante su trayectoria académica dentro de la universidad y, en el campo de trabajo, fuera de ella (CASILLAS; SANTINI, 2006). Sin embargo, el modelo o enfoque por competencias es un modelo empresarial creado para responder las necesidades de la sociedad post-industrial luego de constatar que los egresados de universidades tenían un pobre desempeño en el campo de trabajo real pues carecían de ciertas capacidades sobre lo que compete –y de aquí se deriva el nombre del modelo- hacer en la práctica real. Por esa razón, el modelo de competencias evalúa el desempeño académico de los estudiantes considerando la aplicación de un proyecto, operado colectivamente, que integra los conocimientos de las distintas materias semestrales –verticalmente- a la vez que conjuga los tres ejes del modelo intercultural antes mencionados –horizontalmente-. El enfoque por competencias así pretende que los estudiantes cumplan con el cometido de aplicar proyectos de investigación que den solución a problemas en contexto.

Con el enfoque por competencias surgió la necesidad de generar un proyecto académico que integrara los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes debían alcanzar en cada semestre cursado. A este producto se llamó Proyecto Integrador justamente porque en él se trataría de “integrar los conocimientos de manera vertical del mapa curricular [.,] lo que implica el trabajar de manera integral” (TREJO, 2014, p. 3)

El enfoque por competencias, por su parte, se vincula a nuevos lineamientos para otorgar créditos a diversas actividades académicas dentro y fuera de aulas, es decir, la evaluación conforme este modelo asigna créditos a los aprendizajes situados en ambientes reales con el fin de “unificar criterios para reconocer el logro académico del estudiante” (ESCOBEDO, 2011 p.127) pues se presupone que evaluar los avances del aprendizaje en créditos y no en asignaturas “favorece la movilidad, la vinculación y la cooperación académicas” (ESCOBEDO, 2011 p.127).

La idea subyacente a la asignación de créditos reside en la creencia compartida de que las actividades de aprendizaje, la adquisición de competencias y el logro de contenidos, pueden ser transformados dentro del aula, laboratorio o escenario, de su naturaleza inicial, cualitativa, a

indicadores cuantitativos. Los índices cuantitativos son necesarios para una administración eficaz de un sistema abierto, flexible y con capacidad de tránsito de estudiantes (ESCOBEDO, 2011 p.128)

En la práctica, no obstante, el modelo de competencias se aplicó de manera apresurada y con ciertas inconsistencias debido a la falta de acuerdos académicos conjuntos, a la inestabilidad laboral de un buen porcentaje de profesores y a las múltiples tareas de los profesores de base. Con todo, se implementó, en las cuatro licenciaturas iniciales, el informe de Proyecto integrador el cual resulta de interés para nuestro estudio, pues realizarlo con éxito significa comprender e interrelacionar las lecturas asignadas en cada materia, efectuar una lectura de la realidad en un ámbito real con los métodos de investigación provistos y concretar este aglomerado de experiencias, conocimientos y habilidades en un texto escrito para al final exponer oralmente los resultados, es decir, se sintetizan en la elaboración de este Proyecto las acepciones ya referidas de las llamadas prácticas de literacidad en su sentido más amplio. Los Proyectos Integradores materializan este conjunto de prácticas de literacidad, amén de concentrar información rica para estudios de distintas áreas de investigación. Así, por ejemplo, la lectura de estos textos me permitió constatar lo que Mateus (2007) señala respecto a que en las sociedades marcadas por una profunda estratificación social el comportamiento lingüístico de la población se aleja significativamente de la norma culta, pero de estos textos se deducen también las creencias que los estudiantes reflejan al contrastar su cultura con la cultura hegemónica, o bien al contrastar la llamada “cultura occidental” con las “culturas ancestrales”. Muchas dudas me surgieron en torno a las expresiones, ideas y prácticas lingüísticas que damos como ya hechas, inclusive los textos me permitieron sospechar que, como dice Mateus (2007, p. 13) “hoy la televisión es uno de los más potentes modelos lingüísticos que vehicula características de la producción oral”.

Conforme los semestres pasaron, los estudiantes se valieron, cada vez más, de prácticas de literacidad donde las tecnologías de información y comunicación hicieron acto de presencia. Como suele suceder, en esta área, los jóvenes van dos –o tres- pasos al frente en relación a los docentes; de modo que un día me pidieron subir sus calificaciones a mis redes sociales, solicitaron que hubiera señal de internet permanente y que los trabajos se subieran a una plataforma.

En un primer momento, cuando los programas educativos se regían bajo el modelo Intercultural, advertimos el caos que representaba para los estudiantes de la

primer generación escribir, leer o expresarse verbalmente. En lo tocante a los textos escritos, la puntuación representaba una tarea asignada al lector, pues los muchachos además de omitir los signos de puntuación, en general no explotaban ni las capacidades semánticas de estos ni la diversidad. Para comprender sus textos escritos había que comprender el habla del entorno y comprender la información que se da por sobreentendida. También había dudas en torno a los “límites de la palabra”. En una ocasión un estudiante redactó: “Abuelo de pájaro hablaré de la comunidad de Yalkuk”. La imagen “abuelo de pájaro” (en lugar de “a vuelo de pájaro” o superficialmente) me pareció una imagen interesante ¿quién podrá ser el padre del progenitor del pájaro? – pensé, al tiempo que me trajo a la mente que la famosa unidad de palabra “tan útil para hacer diccionarios y para comunicarnos eficazmente, no existe en el nivel de la elocución inmediata” (Ferreiro, 1999. p. 72). Permitir la exposición oral en las lenguas originarias fue una de las estrategias de algunos maestros –entre ellos yo misma- para superar la timidez “natural” de los estudiantes reduciendo así el pánico escénico. La carga de trabajo, en general, era agotadora pues se evaluaban individualmente todas estas actividades en cada estudiante⁸. El programa “Español en temas selectos de cultura” -aplicado a la primera generación de estudiantes de la UNICH como materia común a las cuatro licenciaturas pioneras- contenía únicamente el nombre. Ideamos entonces el objetivo general y los contenidos desconociendo quiénes serían, con exactitud, los destinatarios. Con la doctora Susie Morales Moreno, elaboramos el primer programa de la UNICH destinado a la enseñanza de la lectoescritura del español. Existía en julio de 2005 únicamente un esquema con los nombres de las materias, en los ocho semestres de que constaría cada carrera. Elegimos, desconociendo las carencias educativas –y de distinto orden- de los estudiantes, el objetivo siguiente para el programa: “Desarrollar las habilidades de comprensión, lectura y escritura de la lengua española basándonos en temas selectos de cultura chiapaneca”. Conformaron el contenido de este primer programa la novela de Ricardo Pozas *Juan Pérez Jolote*, el *Popol vuh*, de Pedro Pitarch *El chulel: etnografía de las almas tzeltales* y algunas referencias geográficas y sociohistóricas contenidas en *Encrucijada chiapanecas* de Juan Pedro Viqueira y *Chiapas Geográfico* de Roberto Ramos Maza. Respecto al texto

⁸ La primera generación de Estudiantes, la generación pionera del año 2005 fue la más numerosa hasta ahora en la Universidad Intercultural de Chiapas. Sólo la carrera de Lengua y Cultura contaba con cuatro grupos –todos vespertinos- de aproximadamente 35 alumnos cada uno.

de Viqueira, elaboré un examen⁹ de opción múltiple para constatar la comprensión lectora de los estudiantes. En la prueba había reactivos del tipo: ¿con cuál de las tres siguientes opciones podrías suplir mejor el verbo caminar en el siguiente enunciado? También había dos reactivos en que, entre las respuestas, colocaba tres posibles interpretaciones de un enunciado previo: dos de ellas visiblemente incompatibles con el enunciado previo y una única respuesta apropiada. La prueba se aplicó a aproximadamente 120 alumnos. Mi sorpresa fue grande cuando advertí que sólo un 10% había respondido apropiadamente al 90% de los 10 reactivos. La prueba demoró más de lo previsto y se consideró un ejercicio difícil.

Con el modelo de competencias desaparecieron los contenidos de la cultura regional pues los talleres de español se gramaticalizaron y surgió el informe de Proyecto Integrador ya mencionado en el cual el trabajo colaborativo debía, idealmente, suscitarse. Los objetivos y contenidos abordados en los talleres, comunes a las 4 licenciaturas, se elaboraron entre maestros de cada una de estas. De este modo, se consideraron contenidos que ya integraban el modelo de competencias, en los cuales, al iniciar cada unidad se planteaban los saberes, procedimientos y habilidades que el estudiante habría de desarrollar. De manera muy general, el objetivo de los talleres ubicados en el segundo y tercer semestre era desarrollar las habilidades de comunicación escrita a través de la adquisición de nociones gramaticales y la aplicación de estrategias cognoscitivas con el objetivo de redactar un texto académico –el Proyecto Integrador-. Entre dichas estrategias cognoscitivas se encontraba la lectura inferencial y analógica propuesta por Dona María Kabalen. No obstante, a pesar de las sugerencias de las profesoras, ninguna de las clases correspondientes a los talleres se realizó en los laboratorios de lenguas y dado que los contenidos del taller fueron contruidos interdisciplinariamente (entre profesoras de las cuatro licenciaturas pioneras de la universidad que abogaban por sus preferencias propias) la antología de lecturas del programa resultaba demasiado extensa e inviable de abarcar en las semanas efectivas de clases. Por otro lado, los asesores del modelo de competencias nos sugerían que elaboráramos objetivos medibles y observables en la práctica los cuales pudieran ser evaluados a través de rúbricas con criterios bien definidos. Se asignaba así una calificación –en una escala del uno al diez- que se fragmentaba cada vez más, lo cual representaba que sopesar el trabajo de los alumnos se convirtiera más en una operación

⁹ Examen aplicado en octubre de 2005, disponible en archivo personal.

matemática que en un ejercicio intuitivo y reflexivo.

El modelo por competencias se implementó a partir del 2011, año en que, como producto de los programas de apoyo y de los pagos a crédito, por lo menos una tercera parte del estudiantado contaba ya con computadoras y, asimismo, había un uso cada vez más acentuado de los celulares. Lo anterior representó la interacción de los estudiantes con nuevos soportes y el desarrollo de las prácticas de multiliteracidad que iban allende de la tradicional libreta, pizarrón y plumas, es decir, las tabletas, computadoras y celulares estimularon los sistemas semióticos sin base textual (Zavala, 2008) con distintas consecuencias para el aprendizaje. Por un lado, estos implementos sirvieron de apoyo tanto para la consulta de bases de datos y diccionarios como para la lectura de documentos *scanneados* evitando que los estudiantes gastaran en fotocopias de libros; pero, por otro lado, se convirtieron en distractores, o bien, insumos para, por ejemplo, fotografiar todo lo expuesto mediante diapositivas o en el pizarrón. En una de las clases, advertí que a los muchachos les preocupaba hondamente alguna situación. Les pregunté de qué se trataba y, una vez enterada, les sugerí que, como parte de nuestros ejercicios de redacción, elaboraríamos conjuntamente una carta dirigida a las autoridades donde se demandara la seguridad de los estudiantes en sus viajes de estudio. El ejercicio no tendría un valor evaluatorio sino práctico; los muchachos asumieron la tarea de buscar significados y sinónimos en distintos soportes. Respondieron con placer a las tareas asignadas individual o colectivamente. Al final, dejé en sus manos el destino de la carta. Más tarde, encontré a los muchachos felices ya que su solicitud había generado un efecto en la vida práctica y, quizá, por primera vez, advertían que la escritura excedía el objetivo de aprobar una materia para convertirse en un instrumento con un efecto social. El hecho me recordó una afirmación enfática de Emilia Ferreiro (1999, p. 45), es decir, que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés”.

CONTRASENTIDOS EN LA PRÁCTICA

La superposición de los dos modelos educativos mencionados en consonancia con el perfil del estudiantado suscita varios contrasentidos manifiestos en el llamado Proyecto Integrador, entre estos los siguientes:

Los jóvenes seleccionan distintas tareas según sus habilidades pues algunos dibujan los croquis de la comunidad donde se realizará el proyecto, otros realizan el

registro fotográfico y otros más aplican las entrevistas, o bien, redactan el informe distribuyéndose los temas, es decir, los trabajos colectivos se llevan a cabo, individualmente.

El modo de lidiar con textos escritos, sea para leerlos o redactarlos, casi siempre resulta una actividad sufrida y, sumamente, compleja para los jóvenes lo cual genera que los contenidos aprendidos se reduzcan a un aglomerado de citas las cuales, en general, se traspasan de un equipo a otro.

El sistema de evaluación del modelo de competencias al pretender unificar criterios en sus modos de cuantificar los logros en el aprendizaje genera rivalidades entre compañeros más que aprendizajes colaborativos y competencias valorales; unificar, por su parte, casi siempre significa homologar desde un criterio unilateral con lo cual privilegiamos, de nueva cuenta, a una sociedad monocultural, lo cual el Modelo Intercultural busca evitar a toda costa por considerarse un síntoma negativo de la globalización.

Por otro lado, plantear objetivos “medibles y observables” para una actividad como la lectoescritura que se reactualiza constantemente donde la única “receta” aparente es aprender a escribir escribiendo y a leer leyendo, resulta inviable no sólo dentro de los talleres de español sino en diversas disciplinas. Asimismo, si está largamente documentado que las practicas de literacidad se producen y desarrollan en ambientes sociales favorables cuando han sido cultivadas desde edades tempranas, la pregunta instigante es por qué se promueve su desarrollo y aprendizaje en la universidad cuando se presupone que deben producirse como condición *sine qua non* para tener un aprovechamiento académico desde la educación básica.

CONSIDERACIONES FINALES

Resulta muy complicado aplicar criterios cuantitativos a actividades irreductibles a la (des) codificación del signo grafico las cuales “deben” realizarse “colectivamente” pues ello implica desconocer que “las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales” (ZAVALA, 2009, p. 77) y que estas se reactualizan a lo largo de toda una vida y, de preferencia, deben propiciarse desde edades tempranas no por la importancia que se les asigna en la escuela sino por el valor práctico – o de otro tipo- que estas tienen en la vida.

El modelo de competencias refuerza las prácticas de literacidad autónomas pues, por el modo de evaluarla, “se considera a la escritura como un objeto despojado

de sus condiciones de producción y se privilegian las habilidades cognitivas” (STREET *apud* KLEINMANN, 1995, p. 22). El principio aquí analizado, desprendido del modelo intercultural, por su parte, destaca las habilidades orales y escritas separadamente, y más adelante sugiere que este modelo dota a los estudiantes de herramientas para encarar la monoculturalidad promovida por la globalización.

El examen de las prácticas de lectoescritura de estudiantes que, bajo la indiferencia de la llamada sociedad nacional, se desenvuelven, día a día, en una realidad diversa, multicultural y multilingüística requiere considerar las condiciones sociales del entorno en que se (re) producen los eventos letrados; mientras tanto, resulta revelador examinar sus maneras de lidiar con el ambiente académico, distribuyéndose tareas según sus habilidades, sin olvidar, como señala Zavala (2009), la variedad de sistemas semióticos sin base textual en que desarrollan sus prácticas de lectoescritura.

REFERENCIAS

CALLEJAS, J.S.Z. El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*. Bogotá, vol. 8 (no. 2): 24-33, octubre, 2015.

CASILLAS, M.L; SANTINI, L. *Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

CASILLAS, M.L.; SANTINI, L. *Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2009.

CASSANY, D.; Castellá, J.M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n.2, 353-374, jul/dez.2010 Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353> acceso el 20 de agosto del 2018.

ENGLAND, N.C. *Introducción a la Lingüística: Idiomas mayas*. Guatemala: Editorial Cholsamaj/ Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, 1996.

ESCOBEDO, Pedro S. y Lobatos, Lilia Martínez. El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y prospectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México, volumen II. Número 4, marzo, 2011. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124247007> acceso el 26 de septiembre del 2018.

FERREIRA, E. *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

HEATH S. B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”. In Alessandro Duranti. *Linguistic Anthropology. A Reader*. Second Edition. New Jersey: Blackwell Publishing, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS. Catálogo de las lenguas Indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Tseltal. Autodenominación de la variante lingüística y nombre en español. México: INALI, 2008. Disponible en https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_tseltal.html Accedido el 7 de marzo del 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS. Catálogo de las lenguas Indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Tsotsil. Autodenominación de la variante lingüística y nombre en español. México: INALI, 2008. Disponible en https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_tsotsil.html Accedido el 7 de marzo del 2019.

KLEIMAN A. B. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEFFA, V; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA; IRALA (Orgs.) *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MATEUS, M.H.M.; CARDEIRA, E. *O essencial sobre língua portuguesa. Norma e variação*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

MEEK, M. *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

RETANA, J.A.G. Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. San Pedro Montes de Oca. Volumen 11, número 3, pp. 1-23, diciembre, 2011. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf> acceso el 27 de septiembre de 2018.

TREJO, B.R. Acercamiento diagnóstico al proyecto integrador (PI) como instrumento de evaluación de los estudiantes y su vinculación con las comunidades: carreras de Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Mérida: Universidad de Los Andes, 2013-2014. Disponible en https://issuu.com/gtaiula/docs/documento_final_diagnu00f3stico_pi acceso el 28 de septiembre de 2018.

VILLANUEVA, R. B. Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. In VILLANUEVA, R.B.; BUTRAGUEÑO, P.M. *Historia sociolingüística de México*. Volumen 2. México: El Colegio de México, 2010, p. 1095-1194.

ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In CASSANY, D. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009, p. 71-79. Disponible en <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES> accedido el 28 de septiembre de 2018.