

EL ALFABETO MARGINANTE EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA: EL POTENCIAL DE LAS MULTILECTOESCRITURAS*



Este artículo propone una pedagogía de multilectoescrituras para los grupos indígenas de México. Se considera como base el Marco de Multilectoescrituras desarrollado por el Grupo de *New London* —específicamente los conceptos de multimodalidades y diseño— y se argumenta que muchos indígenas considerados “analfabetos” saben de hecho leer y escribir y que una visión autónoma acerca de la lectoescritura ha marginado de las escuelas a abuelos y padres.

Se presenta aquí una breve historia de la educación de grupos indígenas en México y un análisis de su estado actual. Utilizando los conceptos propuestos por el Grupo de *New London*, se analizan diseños previos y actuales para expandir el concepto de texto y reconocer las lectoescrituras que los grupos indígenas han desarrollado. Finalmente, el artículo concluye con una discusión sobre sus implicaciones pedagógicas.

Introducción

Los nadies:
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.

(Galeano, 1997: 225)

El texto “Los Nadies” de Eduardo Galeano ejemplifica con contundencia la realidad que enfrentan millones de indígenas alrededor del mundo. En México, muchas personas que descienden de los primeros habitantes mesoamericanos prefieren no ser identificados como indígenas debido a que, a través de la historia, esta designación los ha etiquetado como ignorantes, faltos de educación e incivilizados (López Gopar, Stakhnevich, León García y Morales Santiago, 2006). Sin embargo, con las nuevas reformas constitucionales, los indígenas han obtenido derechos lingüísticos y legales.¹ Para reconocer estos derechos, usaré el término *indígena*, a sabiendas de su problemática inherente, para referirme a las personas de México que descienden de las culturas precolombinas, que hablan una lengua indígena y/o se identifican fuertemente con su comunidad de origen donde todavía se habla lengua indígena.

En México, los indígenas no solo enfrentan discriminación, sino que también padecen el sistema educativo actual. Sylvia Schmelkes (2001), coordinadora general de la educación intercultural bilingüe, reporta que la educación de los niños indígenas se encuentra en estado crítico: los niveles más bajos de lectoescritura y los más altos de deserción se presentan en esa población. Sin embargo, tanto en México (Schmelkes, 2004) como en otros países (Unesco, 2003), la educación de grupos indígenas ha generado gran interés. La posición de Unesco en el tema de la educación de los grupos indígenas apoya la instrucción en la primera lengua (L1) y el desarrollo de la lectoescritura en esa lengua. Aquí manifestaremos nuestro acuerdo con esa postura, siempre y cuando la “lectoescritura” se entienda en su sentido más amplio.

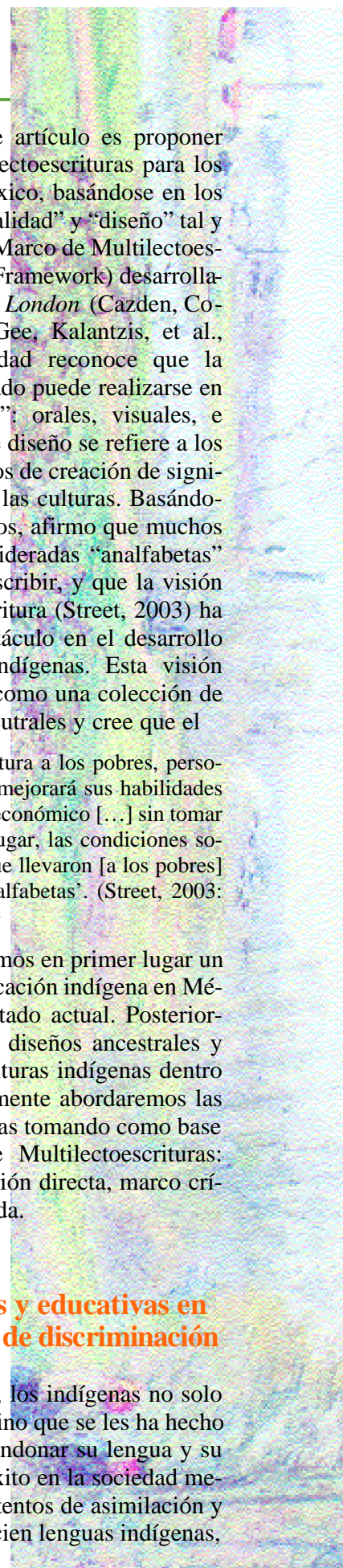
El propósito de este artículo es proponer una pedagogía de multilectoescrituras para los grupos indígenas de México, basándose en los conceptos de “multimodalidad” y “diseño” tal y como se describen en el Marco de Multilectoescrituras (Multiliteracies Framework) desarrollado por el Grupo de *New London* (Cazden, Coppe, Cook, Fairclough, Gee, Kalantzis, et al., 1996). La multimodalidad reconoce que la construcción de significado puede realizarse en diferentes “modalidades”: orales, visuales, e impresas. El concepto de diseño se refiere a los procesos y a los prototipos de creación de significado desarrollados por las culturas. Basándome en estos dos conceptos, afirmo que muchas personas indígenas consideradas “analfabetas” saben de hecho leer y escribir, y que la visión autónoma de la lectoescritura (Street, 2003) ha significado un gran obstáculo en el desarrollo de las lectoescrituras indígenas. Esta visión aborda la lectoescritura como una colección de habilidades técnicas y neutras y cree que el

introducir la lectoescritura a los pobres, personas ‘analfabetas’ [...] mejorará sus habilidades cognitivas y su futuro económico [...] sin tomar en cuenta, en primer lugar, las condiciones sociales y económicas que llevaron [a los pobres] a su condición de ‘analfabetas’. (Street, 2003: 77, traducción propia)²

En este artículo haremos en primer lugar un breve *racconto* de la educación indígena en México, así como de su estado actual. Posteriormente, analizaremos los diseños ancestrales y actuales de las lectoescrituras indígenas dentro de su comunidad. Finalmente abordaremos las implicaciones pedagógicas tomando como base el *cómo* del Marco de Multilectoescrituras: práctica situada, instrucción directa, marco crítico y práctica transformada.

Políticas lingüísticas y educativas en México: cinco siglos de discriminación

Durante quinientos años, los indígenas no solo han sido discriminados sino que se les ha hecho creer que tienen que abandonar su lengua y su cultura si desean tener éxito en la sociedad mexicana. A pesar de los intentos de asimilación y de la pérdida de más de cien lenguas indígenas,



más de seis millones de indígenas hablantes de más de cincuenta lenguas han sobrevivido (Inegi, 2006).

Los antepasados de los grupos indígenas sufrieron la destrucción de sus ciudades, templos y escuelas por parte de los conquistadores. Fueron adoctrinados y, en muchos casos, convertidos a una nueva religión por medio de sus propias lenguas, que frailes transcribieron a sistemas de escritura alfabéticos (Heath, 1972). Algunos indígenas que se desempeñaban como sacristanes o notarios, aprendieron el nuevo sistema alfabético, combinándolo con su sistema de escritura previo, que utilizaba representaciones pictóricas combinadas con logogramas. La mayoría de ellos, sin embargo, siguieron siendo “analfabetas” ante los ojos de los españoles.

A partir de la independencia de México, en el siglo XIX, diferentes lingüistas, educadores y antropólogos han tratado de encontrar formas apropiadas para “educar” a los grupos indígenas por más de un siglo. Muchos de estos intentos han sido criticados por sus tendencias paternalistas (Nolasco, 1997) y por “usar”, mas no valorar, a las lenguas indígenas. En las dos últimas décadas, la constitución mexicana ha sufrido cambios a causa de presiones internacionales y del movimiento indígena Zapatista surgido en 1994, año en que México firmó el Tratado de Libre Comercio de Norte América. En 1992, ese país había modificado el artículo 4 (ahora artículo 2) de su constitución, declarando que es una nación pluricultural, basada en la presencia de grupos indígenas, cuyas lenguas, creencias y culturas deben ser preservadas y promovidas (Nahmad, 1997). Sin embargo, el movimiento Zapatista dio a conocer al mundo que, a pesar de estas reformas, los indígenas seguían siendo oprimidos y víctimas de la discriminación.

En los últimos años, también ha habido grandes cambios en la educación indígena en México, cambios que reflejan el reconocimiento de un elemento por mucho tiempo negado: la diversidad lingüística y cultural. El discurso político actual enfatiza el interculturalismo y el bilingüismo y aborda la diversidad como una riqueza y no como un problema que resolver o una enfermedad que erradicar (Hamel, 2000). La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas indígenas fueron creados a nivel federal en

2001 y 2003 respectivamente, para asegurar la aplicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas, promover sus lenguas, asegurar el éxito de estos pueblos y promover en la población el valor y el respeto hacia esos grupos y hacia sus lenguas. Sin deestimar cuan loables puedan ser estas organizaciones, alegaremos aquí, de acuerdo con Aguilar Nery (2004), que las reformas educativas interculturales bilingües necesitan ir más allá de los discursos legislativos y educativos para tener impacto en la vida de las aulas.

Lectoescritura en español y lengua indígena: el alfabeto marginante

Los educadores mexicanos han sido influenciados por perspectivas coloniales, poscoloniales y eurocéntricas sobre la lectoescritura. Estas perspectivas han colocado a los textos alfabéticos, los libros especialmente, como la única herramienta legítima para registrar y compartir el conocimiento. Algunos educadores mexicanos bien intencionados, que toman decisiones sobre la educación indígena a nivel federal, tienen una visión limitada de la lectoescritura, visión que es importante debatir. Schmelkes afirma que “una lengua que no se escribe no se puede leer. El bilingüismo pleno en estas condiciones es imposible” (2002: 10). Esta autora, junto con otros educadores, considera que las lenguas indígenas son subdesarrolladas si no tienen un sistema de escritura alfabético. A lo largo de la historia de México, gente ajena a las comunidades ha tratado de “ayudar” a los indígenas desarrollando alfabetos para sus lenguas. En efecto, el problema principal es que la lectoescritura alfabética ha sido desarrollada *para* los indígenas por personas ajenas a su cultura, que tienen su propia agenda. Esto comenzó en el 1500 con los frailes, cuya intención era imponer el Cristianismo a estos grupos. Luego vinieron los miembros del Instituto Lingüístico de Verano cuyo objetivo era traducir la Biblia a las diferentes lenguas. Finalmente, nos encontramos a los lingüistas y educadores federales que esperaban “educar” a los indígenas creando libros de texto en lengua indígena.

Sin embargo, Montemayor (1997; 2000) impugna la posición de privilegio otorgada a los textos escritos. Este autor indica que, usual aunque erróneamente, se piensa que las lenguas con

sistema de escritura tienen “literatura” y aquellas lenguas o sociedades que no tienen sistemas de escritura tienen algo diferente: “tradicción oral”. De acuerdo a Montemayor, la literatura es el arte del lenguaje. Él nos recuerda que obras literarias como **La Ilíada** y **La Odisea** de Homero surgieron de una sociedad sin un sistema de escritura alfabética, y nos muestra las oraciones cuidadosamente elaboradas, las letanías ceremoniales, las canciones y las historias que representan el arte de la lengua y la literatura de las lenguas indígenas. También Noam Chomsky, en entrevista con Lois Meyer sobre el tema de las lenguas indígenas sin “tradicciones literarias” formales, reitera esta idea:

¿Dónde está el conocimiento de la agricultura campesina? No está en los libros de texto. Está en la cabeza de las mujeres que la enseñan a sus hijas y éstas últimas a sus hijas. Así va de generación en generación y se enriquece y se hace más compleja. (Meyer, 2004: 631)

En México, la visión autónoma de la lectoescritura ha sido marginante. Molina Cruz, educador indígena, describe convincentemente esta marginación:

El alfabeto y la escuela se volvieron instrumentos de perpetuación cultural, el estigma del analfabetismo llegó a herir a nuestros padres y abuelos cuando, por no saber leer ni escribir y por no hablar español, fueron considerados ignorantes, hombres sin cultura y algo peor, en lengua materna se les llamó *bene tont*, término solo admisible para los ineptos, para los tarados y los locos; *bene tont* es indicador de analfabeta: *bene* es persona, gente u hombre y *tont* es tonto, un préstamo del español. (Molina Cruz, 2000: 405)

Esta cita demuestra que no solamente han sido hegemónicos el español y el sistema alfabético, sino que también han aportado las palabras y el orden simbólico que estigmatiza a los grupos indígenas como inferiores. Rockwell también alega:

en las comunidades indígenas, las prácticas escolares a menudo comunican a los niños y a las niñas una imagen negativa de sus entornos, sus raíces, sus familiares y sus lenguas. Además, les pueden transmitir el mensaje concreto que ‘ellos no son aptos para aprender’ y, por lo tanto, propician el abandono. (Rockwell, 2004: 3)

No debe sorprendernos, entonces, encontrar que muchos padres indígenas han rechazado la escuela y su énfasis en la lectoescritura

alfabética o, por el contrario, animado a sus niños a que olviden su lengua indígena y aprendan el español exclusivamente, para que no los llamen *bene tont* o sufran como ellos o sus padres lo han hecho (Julián Caballero, 2002).

Estos escenarios no se dan únicamente en México. En muchas escuelas de los Estados Unidos y Canadá se les pide a los niños que dejen su lengua y su cultura fuera de la escuela (Cummins, 2000). Lo mismo ocurre en países africanos (Stein, 2000) y entre los grupos indígenas de China (Beckett y MacPherson, 2005). Para contrarrestar esta marginación, es importante honrar y valorar las lectoescrituras y literaturas que existen en las comunidades indígenas y considerar la lectoescritura desde una perspectiva más amplia.

O, diciéndolo provocativamente: el enfoque exclusivo e intensivo en el lenguaje escrito ha reprimido al desarrollo pleno de todos los tipos de potencial humano, a través de todas las posibilidades sensoriales, en todos los sentidos, cognitiva y afectivamente (Kress, 2000: 157, traducción propia).

El potencial de las multilectoescrituras

El Marco de Multilectoescrituras es un nuevo enfoque hacia la pedagogía de la lectoescritura. Fue desarrollado por el grupo de académicos de diferentes disciplinas autodenominado Grupo de *New London* (Cazden et al., 1996). Estos autores alegan que la multiplicación de canales comunicativos y el incremento de la diversidad lingüística y cultural en el mundo de hoy requieren una visión más amplia de la lectoescritura que la descrita por los enfoques tradicionales basados en el lenguaje.

Uno de los argumentos principales del Grupo de *New London*

se refiere al incremento e integración de las principales modalidades de construcción de significado, donde lo textual está relacionado con lo visual, lo auditivo, lo espacial y la conducta, por ejemplo. (Cazden et al., 1996: 64, traducción propia)

En este sentido, es importante analizar el concepto de *texto*. Típicamente, se habla de texto para referirse a las palabras impresas en papel;

en este sentido, las imágenes –como un dibujo o un logo– no serían consideradas texto. Con el desarrollo de la tecnología, las personas comenzaron a reconocer que los textos no se refieren a la palabra escrita solamente (Kress, 2000; 2003) y la noción de texto se ha expandido. Los textos pueden estar en versiones electrónicas, impresas y/o en vivo, como sucede en una obra de teatro. Los textos pueden ser auditivos, orales, visuales y/o existir por medio de señas, y pueden estar en uno, dos o múltiples idiomas. Por ejemplo, en Internet uno puede encontrar páginas que incluyen diferentes “modalidades” tales como letras, fotografías, sonidos e íconos en movimiento, lo que los convierte en textos de modalidades múltiples.

El Grupo de *New London* introdujo además el concepto clave de diseño,

que es un proceso en que el individuo y la cultura son inseparables. [Los diseños son] las maneras de crear significado que una persona ha aprendido y usado persistentemente a través del curso de su vida; además de las nuevas maneras de crear significado. (Cope & Kalantzis, 2000: 203, traducción propia)

Desafortunadamente, muchos investigadores y maestros todavía creen que los grupos indígenas sin escritura alfabética no tienen lectoescrituras o *diseños*. Esta visión estrecha de la lectoescritura les ha impedido entender que los indígenas son

tanto herederos de patrones y convenciones de significados [diseños disponibles], y al mismo tiempo, activos diseñadores de significado [nuevos diseños]. (Cazden et al., 1996: 65).

Desde esta perspectiva, los grupos indígenas utilizan los diferentes diseños disponibles en su comunidad, como veremos en nuestra siguiente sección.

Los conceptos de *multimodalidades* y *diseño* se refieren al *qué* en el Marco de Multilectoescrituras, mientras que los conceptos de *práctica contextualizada*, *instrucción directa*, *marco crítico* y *práctica transformada* son los cuatro conceptos que tienen que ver con el *cómo* del Marco de Multilectoescrituras.

La práctica contextualizada se refiere al mundo de los estudiantes y a sus experiencias diseñando y rediseñando textos; en otras palabras, los estudiantes aprenden basándose en sus propias experiencias, las de sus padres y de su

comunidad. *La instrucción directa* significa ayudar a los estudiantes a desarrollar un meta-lenguaje de diseño. Es decir, los estudiantes tienen que estar conscientes y controlando todo lo que están aprendiendo, y necesitan además ser capaces de hablar de ello. El *marco crítico* conecta los significados con los contextos sociales de los estudiantes y con sus propósitos. Además, los ayuda a comparar sus nuevos diseños con los de otros contextos. Finalmente, en *la práctica transformada*, los alumnos transfieren y recrean diseños de un contexto a otro. Es importante mencionar que estos cuatro conceptos no ocurren de una manera lineal, sino que están integrados complejamente.

Análisis de diseños indígenas de México más allá del alfabeto

Los sistemas de escritura desarrollados por las diferentes culturas, como los mayas, se encuentran representados en lo que generalmente se conoce como *códices* (León-Portilla, 2003). Estos textos coloridos y de múltiples modalidades fueron plasmados en *amate*, papel hecho de algodón y piel de animales (Cifuentes, 1998). En los códices se pueden observar dibujos de objetos, logogramas e imágenes que representan una palabra o idea, y sistemas numéricos y calendáricos combinados con representaciones fonéticas de sílabas o raíces de palabras. El uso de homónimos o ‘tone puns’ propiciaban la expresión fonética (Restall, Sousa & Terraciano, 2005).

Los códices y los actuales textos de modalidades múltiples comparten características similares. Los códices podían ser leídos por personas que no compartían la misma lengua, tal es el caso de los aztecas y mixtecos, quienes hablaban náhuatl y mixteco respectivamente. Esto era posible porque los textos eran independientes de las versiones orales de los idiomas y porque las personas compartían una base cultural muy amplia. De la misma manera, ciertos logotipos, iconos de computación, señales de tráfico y señales de no fumar, por mencionar solo algunos, pueden ser interpretados por personas que hablan idiomas diferentes. La lectura de los códices era también muy similar a la lectura de textos de múltiples modalidades o de páginas de Internet que realizamos hoy en día. Cifuentes (1998) argumenta que la lectura era notablemente diferente al proceso de decodificación de

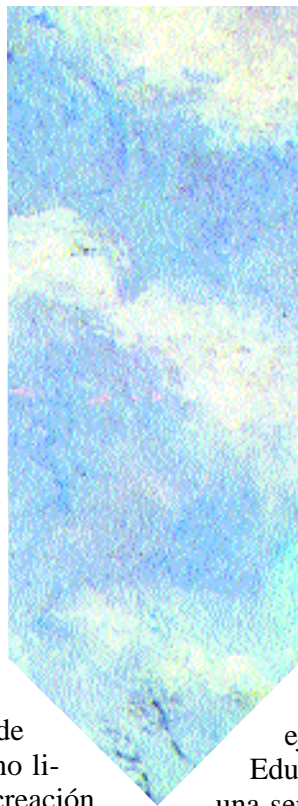
los sistemas alfabéticos de escritura, que son lineales y usualmente leídos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. En la interpretación de los códigos, por otro lado, cada lector podía seguir diferentes direcciones y los logogramas eran interpretados de diferente manera de acuerdo al conocimiento previo del lector. Es decir, no existía una sola interpretación del código sino que esta variaba de acuerdo a cada lector.

En otras palabras, los códigos tenían dos componentes básicos: el “visual” representado en los códigos mismos y el “oral” proporcionado por el lector. Similarmente, Jewitt y Kress (2003) argumentan que las direcciones de lectura que los niños siguen están cambiando de modos interesantes. En los diseños no lineales de las páginas de Internet, la creación de significado que realizan los niños sigue diferentes direcciones simultáneamente. Ellos pueden empezar en la parte de abajo y luego ser atraídos por algo a la izquierda o a la derecha, así como dirigir su atención a diversos puntos, abandonando toda linealidad. Estudios recientes en Australia apoyan la presencia de esta práctica (Hill, 2005; Walsh, 2006).

Con la llegada del idioma español y su sistema de escritura alfabético, los textos de modalidades múltiples indígenas llegaron a ser textos en dos idiomas, especialmente en el siglo XVI. Los indígenas utilizaban escritura pictográfica combinada con letras en español y en lengua indígena. Robertson, experto en el estudio de los códigos, ve esto como una

fusión en donde [los diseños] [d]el español y [los diseños de] las tradiciones nativas se encuentran y crean una nueva síntesis [un nuevo diseño]. (Robertson, 1994: 34; traducción propia).

El *Códice Florentino* y el *Códice Mendocino* son ejemplos perfectos de estos nuevos diseños (León-Portilla, 2003). Desafortunadamente, los españoles destruyeron la mayoría de los códigos y el alfabeto reemplazó rápidamente a los diseños indígenas. La influencia del alfabeto ha sido tan fuerte que muchos de los códigos actuales o diseños visuales no son considerados textos, como si no tuvieran significado.



Diseños disponibles ignorados

El Marco de Multilectoescrituras ha sido aplicado en estudios donde los alumnos interactúan con textos de modalidades múltiples hallados en Internet (Hill 2005; Walsh, 2006), en videojuegos (Gee, 2005) y en cibernsoportes como el *MSN Messenger* (Chen & Morin 2005). Aquí proponemos, sin embargo, que el Marco de Multilectoescrituras puede ir más allá de las nuevas tecnologías. Este marco puede beneficiar a los niños e indígenas que no tienen acceso a la tecnología.

Los indígenas son autores de textos de modalidades múltiples. Su arte nos proporciona excelentes ejemplos. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe produjo una serie de videos llamados “Ventana a mi comunidad” que están disponibles para el público en general, en la que diferentes niños indígenas hablan de su cultura, de su arte, de su estilo de vida y de sus comunidades.³



Una niña triqui y su madre del sur de México comparan el significado de los diferentes elementos bordados en su huipil, su traje típico. (En video “Ventana a mi comunidad”)

Para los triquis, todo el huipil que se ve en la imagen está lleno de vida y metamorfosis. La cabeza de la niña representa el sol y la franja blanca en la parte de abajo representa la muerte. Sin embargo, la muerte no es el fin porque el huipil continúa, así como la vida. La metamorfosis de la mariposa está representada en todo el huipil: la oruga está representada por las líneas rojas y la mariposa, por los diferentes diseños sobre las líneas rojas. Hay otros elementos representados en este traje también, como los rayos del sol, el viento y el arcoiris. Claramente, el huipil es un ejemplo entre muchos de los *códices andantes* o *textos andantes*, que visualmente describen parte de la cosmovisión de un grupo indígena en particular.

Aquellos con una visión autónoma de la lectoescritura podrían alegar que un huipil no es un texto porque no incluye componentes alfabéticos; sin embargo, como sostiene Kress,

el enfoque en el lenguaje, el alfabeto y las palabras escritas solamente ha significado una negligencia, un pasar por alto, incluso una represión de los potenciales de todas las modalidades de representación y comunicación. (Kress, 2000: 157; traducción propia)

El Marco de Multilectoescrituras no solo reconoce que el artista detrás del huipil es un autor, sino que muchos de los grupos indígenas pueden leer y escribir aun sin conocer el alfabeto. Ellos son capaces de leer los códigos andantes en los vestidos, la cerámica, las decoraciones florales y los tapetes. Aparte de los textos creados a lo largo de generaciones, muchos indígenas pueden también leer el clima y saber cuándo plantar; pueden leer las plantas y crear medicinas; pueden también leer el reloj natural con tan solo mirar la posición del sol, entre otras cosas.

Una vez que la lectoescritura es vista desde una perspectiva más amplia, los padres y los abuelos dejan de ser *benetont*, y pasan a ser *beneyichijyaljo* (“personas inteligentes” en zapoteco de Cajonos, Oaxaca).

Implicaciones pedagógicas

El huipil es un buen ejemplo de tantos diseños existentes en comunidades indígenas, a partir de los cuales los pedagogos y los docentes podrían comenzar a construir conocimientos. Los significados y el conocimiento detrás del huipil están incrustados en la cultura, la sociedad y la historia (práctica contextualizada). En el video, la niña reconoce el grado de inteligencia matemática que posee su madre para poder elaborar el huipil. Los educadores indígenas en Oaxaca y en Chiapas están extrayendo este conocimiento comunal incrustado en los diseños para tratar de incluirlos en el currículo. Una vez que esto se realiza, los abuelos y los padres, quienes han sido excluidos de las escuelas, pasan a ser expertos, ya que ellos han sido los (re)diseñadores. Ellos también llegan a ser “instructores directos”, ya que pueden transmitir tanto a los niños indígenas como a sus maestros mestizos el conocimiento necesario para analizar los diseños existentes. La niña triqui del video no hubiera podido explicar elocuentemente los significados inherentes al huipil de no haber recibido este conocimiento de sus padres.

Una vez que los diseños son parte del currículo y los maestros y los alumnos participan en discusiones dentro de un “marco crítico”, surgen aquellos supuestos históricos que pueden empezar a ser cuestionados. Los maestros mestizos alfabéticamente letrados no son los únicos

que poseen el conocimiento y tienen mucho que aprender de sus alumnos y de los padres en comunidades indígenas. Los padres, considerados deficientes por generaciones, son ahora expertos y saben leer y escribir. Las leyendas, cuentos de miedo, canciones y rezos de los abuelos se convierten en literatura. Los códigos y otros textos de modalidades múltiples ya no son parte del pasado, sino que sirven como textos actuales. El conocimiento no es una posesión individual, sino que se construye en la comunidad y le pertenece a sus miembros. Finalmente, los prácticas escolares marginantes actuales pueden llegar a ser “prácticas transformadas y transformadoras”.



Actualmente, a los docentes de las comunidades indígenas de México se les requiere que enseñen la lectoescritura alfabética en español y/o en lenguas indígenas y que sigan el currículo estatal usando los libros de texto desarrollados y distribuidos por el gobierno federal. A pesar de las enormes restricciones que estos requerimientos imponen en los docentes, recae en ellos la elección de reconocer a los indígenas como lectores y creadores de textos de modalidades múltiples antes de que pongan un pie en el aula y de usar sus “fondos de conocimiento” (Moll et al., 1992) para añadir a la lectoescritura alfabética. Los diseños previos y los textos orales y/o visuales como el huipil, que están disponibles en las comunidades, pueden ser catalizadores en la creación de “textos de identidad” de modalidades múltiples. Cummins et al. (2006) utilizan el término “textos de identidad” para referirse a las actividades y a los productos del trabajo creativo de los estudiantes en torno a sus vidas y comunidades orquestados por los docentes. Es en estos textos donde los estudiantes invierten sus identidades y llegan a ser protagonistas de sus propias historias.

El texto de identidad entonces levanta un espejo donde los estudiantes pueden ver sus identidades reflejadas de un modo positivo. (Cummins et al., 2006: 6)

Estos textos puede ser escritos, hablados, visuales, musicales, dramáticos o una combinación de ellos en forma de modalidades múltiples.⁴ Lo más importante, finalmente, es que estos textos hablan de la rica realidad de los niños, que debe empezar a ser comunicada y compartida con el mundo entero.

Conclusión

Una visión pobre y estrecha de la lectoescritura ha contribuido a la discriminación y a la estigmatización de los grupos indígenas en México. Su “analfabetismo” ha sido visto como una enfermedad que erradicar, misión para la cual los indígenas necesitarían toda la ayuda existente. Los grupos indígenas saben leer y escribir en diferentes modalidades y han creado diferentes diseños a través de la historia. Ellos no quieren ser “curados”: quieren ser escuchados y respetados (Molina Cruz, 2000).

Las escuelas necesitan empezar a reconocer que los indígenas crean significados en diferentes modalidades y que cada cultura tiene diferentes

diseños. La lectoescritura alfabética es importante hoy en día y es solo uno de los diseños existentes. En este sentido, existen cuatro aspectos que es importante que los educadores consideren en lo que respecta al desarrollo de la lectoescritura alfabética para las lenguas indígenas. Primero, la lectoescritura alfabética debe ser desarrollada *por* los indígenas para *sus propios* propósitos. Segundo, la lectoescritura alfabética debe reconocer que las diferentes “variantes” o “dialectos” son de hecho lenguas diferentes. Algunas de ellas son tan diferentes como lo es el español del italiano o del portugués. Tercero, la lectoescritura alfabética debe ser considerada simplemente como otra modalidad. Es decir, debe ser una adición a las lectoescrituras diseñadas por los grupos indígenas. Por ningún motivo debe conllevar “baja autoestima cultural” (Lewin, 2004) o marginación. Cuarto, la lectoescritura alfabética no debe ser vista como la solución a la desigualdad, la discriminación, los problemas sociales y económicos que enfrentan los grupos indígenas. Se necesitan “maestros que [sepan] alentar a sus alumnos y valorar junto con ellos la herencia cultural y lingüística local” (Rockwell, 2004: 4). Lo más importante es que los maestros y personas mestizas necesitan reconocer que el esplendor de la cultura maya, zapoteca y azteca no está en el pasado, ni escondido en las pirámides o en los textos antiguos. Este esplendor vive en cada uno de los indígenas de México.

El aula es el primer lugar donde las diferentes voces de los indígenas deben ser escuchadas y donde sus diseños deben ser valorados y utilizados para crear nuevos textos de modalidades múltiples. Es importante que los indígenas empiecen a crear textos de modalidades múltiples para que las personas de otras culturas puedan conocerlos y aprender de ellos. Con esto, no solo los indígenas comenzarán a relatar sus historias al mundo, sino que experimentarán una sensación de poder.

A lo largo de quinientos años otros investigadores no indígenas han dicho qué son, qué piensan, cómo se comportan, en qué creen las comunidades indígenas. Con estos escritores indígenas tenemos la posibilidad, por primera vez, de acercarnos, a través de sus propios protagonistas... al profundo rostro del México que aún desconocemos. (Montemayor, 1997: 232)

Estos autores indígenas están preparados para diseñar nuevas sociedades más justas, nuevos poemas y nuevas historias.

Notas

1. Puede visitarse <http://www.inali.gob.mx/> para más información.
2. Muchas de las citas en este artículo están escritas originalmente en inglés. Para ahorrar espacio, proveeremos solamente su traducción al español indicando "traducción propia".
3. Los videos pueden verse en <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=21&id=238>.
4. Pueden verse ejemplos de textos de identidad de estudiantes de diferentes culturas en Canadá en <http://www.multiliteracies.ca>

Referencias bibliográficas

- Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 9(20), 39-59.
- Beckett, G. H. y MacPherson, S. (2005). Researching the impact of english on minority and indigenous languages in non-western contexts. **TESOL Quarterly**, 39(2), 299-307.
- Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66 (1), 60-92.
- Chen, L. y Morin, M. (2005). Trading files or learning? Exploring the educational potential of instant messaging. **Orbit**, 36 (1), 18-21.
- Cifuentes, B. (1998). **Letras sobre voces: Multilingüismo a través de la historia**. México: CIESAS, INI.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), **Multiliteracies**. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). **Language, Power and Pedagogy**. Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Cummins, J.; Bismilla, V.; Chow, P.; Cohen, S.; Giampapa, F.; Leoni, L. et al. (2006). **ELL Student Speak for themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms**. Recuperado el 25 de Julio en <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>.
- Galeano, E. (1997). **Amares**. Madrid: Alianza.
- Gee, P. J. (2005). The classroom of popular culture. **The Harvard Educational Letter**, 21(6), 8.
- Hamel, R. E. (2000). Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En IEEPO (ed.), **Inclusión y diversidad**. Oaxaca, México: IEEPO.
- Heath, S. B. (1972). **La política de lenguaje en México: De la colonia a la nación**. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista.
- Hill, S. (2005, agosto). **Multiliteracies in Early Childhood**. Ponencia presentada en la Public Libraries of South Australia Conference, Building Communities, Australia.
- Inegi (2006). **Sistemas nacionales estadístico y de información geográfica**. Recuperado el 1° de agosto de 2006 en <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.asp>
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). **Multimodal Literacy Vol. 4**. Nueva York: Peter Lang.
- Jiménez, R., Smith, P., y Martínez-León, N. (2003). Freedom and form: The language and literacy practices of two Mexican schools. **Reading Research Quarterly**, 38(4), 488-508.
- Julián Caballero, J. (2002). **Educación y cultura: Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca**. México: CIESAS.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), **Multiliteracies**. New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge.
- León-Portilla, M. (2003). **Códices**. México: Aguilar.
- Lewin, P. (2004). El cedelio ante la normatividad y la comunalidad. En L. Meyer et al. (eds.), **Entre la normatividad y la comunalidad**. Oaxaca: IEEPO.
- López Gopar, M. E.; Stakhnevich, J.; León García, H. y Morales Santiago, A. (2006). Teacher educators and pre-service English teachers creating and sharing power through critical dialogue in a multilingual setting. **MEXTESOL Journal Special Issue: Critical Pedagogies**, 30(2), 83-104.
- Meyer, L. (2004). Resistencia y esperanza: El futuro de la comunalidad en un mundo globalizado. Entrevista a Noam Chomsky. En L. Meyer et al. (eds.), **Entre la normatividad y la comunalidad**. Oaxaca: IEEPO.
- Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, 31(2), 132-141.

- Molina Cruz, M. (2000). Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. En IEEPO (ed.), **Inclusión y diversidad**. Oaxaca, México: IEEPO.
- Montemayor, C. (1997). La función de la literatura y la escritura en las lenguas indígenas. En B. Garza Cuarón (ed.), **Políticas lingüísticas en México**. México: La Jornada.
- Montemayor, C. (2000). **Los pueblos indios de México hoy**. México: Planeta.
- Nahmad, S. (1997). Impactos de la reforma al artículo 4º constitucional sobre la política lingüística en México. En B. Garza Cuarón (ed.), **Políticas lingüísticas en México**. México: La Jornada.
- Nolasco, M. (1997). Educación Bilingüe en Oaxaca. En B. Garza Cuarón (ed.), **Políticas lingüísticas en México**. México: La Jornada.
- Restall, M.; Sousa, L. y Terraciano, K. (2005). **Mesoamerican Voices**. Nueva York: Cambridge University Press.
- Robertson, D. (1994). **Mexican Manuscript Painting of the Early Colonial Period**. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En L. Meyer et al. (eds.), **Entre la normatividad y la comunalidad**. Oaxaca: IEEPO.
- Schmelkes, S. (2001, septiembre). **Educación intercultural**. Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Educación y Derecho Indígena. AMNU-CIESAS, México D.F., México.
- Schmelkes, S. (2002, octubre). **La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales**. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamérica para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 9(20), 9-13.
- Stein, P. (2000). Rethinking resources in the classroom: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, 34(2), 333-336.
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), 77-91.
- Unesco (2003). **Education in a multilingual world**. París: Unesco.
- Walsh, M. (2006). The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. **Australian Journal of Language and Literacy**, 29(1), 24-37.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2007 y aceptado en agosto del mismo año.

* Este artículo es una traducción adaptada del artículo "Beyond the alienating alphabetic literacy: multiliteracies in indigenous education in Mexico", publicado en **Diaspora, Indigenous, and Minority Education**, 1(3) por Taylor & Francis, www.informaworld.com.

** Profesor en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. Doctorando en el programa de Educación en un Segundo Idioma en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, Canadá.

Leer y escribir en la universidad

PEDIDOS
Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

