

La didáctica de la interculturalidad en el programa de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Honduras

CARLOS ROBERTO SOLÓRZANO MEMBREÑO (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS)

Resumen

En los enfoques actuales, la sociodidáctica del plurilingüismo y pluriculturalismo surge como propuesta a la problemática que plantea la enseñanza de lengua y cultura en la escolarización de niños indígenas en contextos multilingües y multiculturales. En ese sentido, esta investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias inter y pluriculturales propuestas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Honduras. Se hizo un análisis documental de los manuales de lengua indígena, manual de español como segunda lengua y sus respectivas guías pedagógicas con el objetivo de identificar el enfoque didáctico puesto en práctica en el programa de Educación Intercultural Bilingüe adoptado en Honduras. Los resultados mostraron que el objetivo principal del programa es fortalecer la identidad indígena, valorizar y hacer reconocer las diferentes lenguas y culturas indígenas y afrohondureñas en el país. No obstante, las actividades propuestas son presentadas bajo un enfoque monocultural y no como un enfoque pluricultural contextualizado para la enseñanza de la diversidad lingüística y cultural en Honduras.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, interculturalidad plurilingüismo, pluriculturalismo, sociodidáctica.

Introducción

La didáctica de las lenguas y culturas es dinámica, evoluciona constantemente gracias a las numerosas investigaciones relacionadas al tema. En 2001 se publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (a partir de ahora MCERL) el cual es utilizado para la elaboración de programas de lenguas, currículos, evaluaciones, manuales, etc. El MCERL toma como punto de partida la diversidad lingüística y cultural en Europa, de esta manera sugiere una didáctica que tome en cuenta el plurilingüismo y el pluriculturalismo de los miembros de la comunidad europea, así como de las personas que llegan de diversos países con el fin de integrarse a la sociedad.

En Latinoamérica existe la idea de que en cada país se habla únicamente una lengua: en Francia, el francés; en Italia, italiano; en Portugal, portugués; etc. Sin embargo, las comunidades de hablantes no están divididas por fronteras estáticas, ya que las lenguas y las culturas son transfronterizas y sobrepasan los

límites geográficos establecidos por los países. Así, esta representación está muy alejada de la realidad, ya que el monolingüismo es la excepción y el bi/plurilingüismo es la regla.

El contacto de lenguas o conflicto de lenguas (Boyer 172) da como resultado el poder de una lengua sobre otra(s), generalmente la(s) lengua(s) oficial(es), en detrimento de las lenguas minoritarias y minorizadas. En ese sentido, en Latinoamérica los pueblos indígenas –quienes hablan lenguas minoritarias– han visto minorizadas sus lenguas y sus culturas, al punto de poner en riesgo la extinción de estas desde la época de la colonización. Para hacer frente a esta discriminación lingüística y cultural, los pueblos indígenas de Latinoamérica se han organizado y logrado poner en marcha, junto a algunos gobiernos, programas para el reconocimiento, rescate, fortalecimiento, y mantenimiento de las lenguas y culturas de estos pueblos. Así pues, países como Ecuador, Bolivia, Perú y México esbozaron el inicio de lo que se conoce actualmente como la Educación Intercultural Bilingüe o EIB (Fajardo 2).

Uno de los objetivos de la EIB es establecer un puente entre las diferentes culturas, un diálogo intercultural no solo entre pueblos indígenas y afrohondureños sino entre todas las culturas, ya sean indígenas, ladinas, o extranjeras, que cohabitan en el territorio nacional. Por otra parte, la EIB ha sido uno de los medios a través de los cuales los pueblos han hecho reconocer sus lenguas y culturas. En nuestra revisión no exhaustiva de la literatura hemos encontrado varias investigaciones sobre la EIB para fortalecer las lenguas y culturas de los pueblos indígenas por autores de Latinoamérica, Centroamérica y Honduras. Sin embargo, estas investigaciones –particularmente en Honduras– han sido orientadas principalmente a aspectos históricos, antropológicos, y lingüísticos; y los estudios sobre didáctica de lenguas y culturas indígenas son casi inexistentes, específicamente los orientados a la didáctica del bi/plurilingüismo, pluriculturalismo, particularmente las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Es en esta coyuntura que nos hemos propuesto realizar esta investigación, que tiene como objetivo conocer la metodología puesta en práctica para la enseñanza de lenguas y culturas en las escuelas de los pueblos indígenas y afrohondureños en Honduras. En ese sentido, esta investigación se plantea como problema: ¿Cuál es el enfoque didáctico puesto en práctica en el programa EIB para el desarrollo de la competencia intercultural? La hipótesis a validar o invalidar se formula así: *“La competencia intercultural es desarrollada bajo un enfoque monocultural en el programa EIB”*. El concepto de interculturalidad es central en el programa EIB, incluso está inserto en su nombre, ya que el contacto cultural fortalece las relaciones económicas, políticas, sociales, etc. entre los pueblos. Por esta razón, nos hemos establecido como objetivo identificar las estrategias pedagógicas puestas en práctica para el desarrollo de la competencia intercultural en el programa EIB.

En los siguientes apartados describiremos el contexto sociolingüístico y cultural de la lengua garífuna, con el objetivo de comprender las necesidades de poner en marcha una didáctica plural que dé respuestas a las necesidades específicas del pueblo garífuna.

Luego propondremos un marco teórico, en el cual nos apoyaremos para poder interpretar las informaciones encontradas en nuestra investigación. Seguidamente, mostraremos la metodología de investigación puesta en práctica para recolectar la información, para luego analizarla e interpretarla. Terminaremos con algunas conclusiones y sugerencias de futuras investigaciones que podrían completar o profundizar en esta temática.

1. Marco contextual

En Honduras cohabitan nueve pueblos llamados “indígenas”, algunos hablan su propia lengua y otros la han perdido, pero conservan aún su propia cultura: ch’orti’, lenca, nahua, tolpan, tawahka, pesh, miskitu, garífuna, y los isleños. Los pueblos lenca, ch’orti’ y nahua ya no hablan su lengua, pero conservan aún sus tradiciones culturales ancestrales. Según el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro, la lengua ch’orti’ –que es transfronteriza– ya no cuenta con hablantes en Honduras, pero es una lengua que cuenta con 11,734 hablantes en el país vecino Guatemala, las lenguas tol (tolpanes, 300 hablantes), tawahka (500 hablantes) y pesh (900 hablantes), se encuentran en “grave peligro de extinción”, mientras que las lenguas miskitu (25,000 hablantes) y garífuna (98,000 hablantes) se encuentran en estado vulnerable (UNESCO).

Para este estudio nos enfocaremos particularmente en el pueblo garífuna. Los garífunas son un pueblo afro-araucario-caribe que llegó a la isla de Roatán el 12 de abril de 1797, provenientes de la Isla de San Vicente (Gargallo 89). Posteriormente, se ubicaron a lo largo de la costa atlántica de Honduras, luego se esparcieron hacia Guatemala, Belice y Nicaragua. Hubo también dos pueblos que se ubicaron en Nicaragua, Carib Point y Pearl Lagoon, quienes regresaron a territorio hondureño a finales del siglo pasado (Green 102). Actualmente, los garífunas o garínagu están diseminados en toda la zona costera atlántica de Honduras y cohabitan con otras culturas indígenas, pero mayormente con la cultura ladina. En la mayoría de casos los

pueblos garífunas están en contacto con otras culturas y con otras lenguas, tal es el caso de la comunidad de Punta Gorda en la isla de Roatán. Esta isla está habitada principalmente por garífunas, pero también por otros pueblos como los isleños, afrohondureños de habla inglesa y por ladinos (mestizos que hablan español). De esta manera, Punta Gorda se caracteriza por estar en contacto con el inglés, el español –que es la lengua oficial– y otras lenguas habladas por los turistas que llegan a la isla, como el francés, italiano etc., debido a que la actividad económica principal de la isla es el turismo. Esta diversidad lingüística obliga a los niños garífunas hablar su lengua materna pero también la lengua inglesa que se habla en la mayor parte de la isla, y el español que es obligatorio en las escuelas, así como a cohabitar e interactuar con las demás culturas locales. Dicha diversidad demanda una escolarización adaptada a las necesidades específicas de estos niños, por lo tanto los enfoques pedagógicos deberán orientarse a una didáctica de lenguas y culturas plurales, y es precisamente de estos contextos que se encarga la sociodidáctica del plurilingüismo y del pluriculturalismo, la misma que definiremos en nuestro próximo apartado.

2. Marco teórico

La interacción entre las culturas en el programa EIB para los pueblos indígenas es nuestro tema principal en este trabajo. Para poder comprender y analizar las informaciones recolectadas en nuestra investigación fue necesario servirnos de varios conceptos y teorías relacionados con la enseñanza de la cultura en la clase de lengua. Gracias a estos conceptos pudimos analizar e interpretar muchas de las informaciones obtenidas. Decidimos servirnos de teorías, así como de conceptos de autores francófonos, anglófonos e hispanófonos para tener una idea más amplia de cómo son interpretados estos conceptos y finalmente poder acomodarlos a nuestro contexto.

2.1. Multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad

Comenzaremos haciendo la diferenciación entre los términos multicultural y pluricultural, dos conceptos que son interpretados de manera distinta según los contextos lingüísticos y culturales de cada comunidad. Hablar de pluriculturalismo es hablar de plurilingüismo, ya que estos dos conceptos van de la mano en el proceso de apropiación de lenguas y culturas. En el caso del mundo anglófono, el concepto de multilingüismo se refiere al uso de tres o más lenguas por un individuo (Richards y Schmidt 379). En nuestro caso preferimos servirnos de la definición de Peris et al., quienes indican que plurilingüismo se refiere a dos o más lenguas utilizadas simultáneamente por un individuo, mientras que multilingüismo podría considerarse como la coexistencia de varias lenguas en una comunidad determinada (Consejo de Europa 4; Peris et al. 414). Para De Carlo, el término “multicultural” es utilizado generalmente de manera descriptiva (39) y Abdallah Pretceille agrega que este concepto reconoce la pluralidad de grupos, pero evita la división de la unida colectiva (citada en De Carlo 39). De esta misma manera podemos indicar que el concepto de multicultural se refiere a una comunidad, una región o un país en la cual cohabitan varias culturas, mientras que pluricultural se refiere más a la persona que posee conocimientos y saberes de otras culturas a lo que podríamos llamar en didáctica de lenguas y culturas la “competencia pluricultural”. El MCERL define la competencia plurilingüe y pluricultural de la manera siguiente:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. (Consejo de Europa 167)

Los individuos que viven en comunidades que están en contacto con otras culturas se ven en la necesidad de interactuar lingüística

y culturalmente para poder realizar actividades comerciales, políticas y sociales, entre otras. En ese sentido, el éxito de la interacción depende del respeto, del reconocimiento y de la tolerancia en la manera de ver el mundo de los miembros de las demás culturas. Es necesario entonces un diálogo intercultural entre las culturas. Blanchet y Coste consideran la interculturalidad como una experiencia concreta de formas de alteridad sociocultural experimentada por los individuos en sus relaciones (9).

2.2. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En Honduras y en otros países de Latinoamérica el concepto utilizado para referirse a la escolarización de niños indígenas es EIB. Francesco Chiodi y Miguel Bahamondes manifiestan que la EIB es "... un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas" y tiene como principal característica "la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje" (citados en Williamson 25).

Es importante definir este concepto, ya que es la base del programa EIB implementado en Honduras y es a partir de este proyecto que realizamos este estudio. En nuestro contexto, podríamos mencionar que EIB es un modelo educativo que busca desarrollar la escolarización de los niños indígenas y afrohondureños en su lengua materna, respetando e incluyendo sus diferentes culturas.

El contacto entre los diferentes pueblos indígenas, afrohondureños y ladinos es vital para el progreso de los pueblos. La didáctica del plurilingüismo, particularmente la interculturalidad, como componente de los enfoques plurales, tiene como objetivo el establecer lazos que permitan diálogos e interacciones sociales, culturales, lingüísticas, organizacionales etc. para la conservación de sus lenguas y sus culturas. Por esta razón es importante que la EIB mantenga y desarrolle la interculturalidad no solo en los niños, sino también en los profesores, autoridades de las escuelas y padres de familia.

2.3. Los componentes de la competencia Intercultural

Nuestro estudio fue basado en la construcción de una rúbrica inspirada en los componentes de la competencia cultural propuestos por el Plan Curricular Cervantes: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales. Según el Plan Curricular, para poder desarrollar la competencia intercultural es necesario trabajar en clase los 3 componentes antes mencionados:

Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades, y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. (Instituto Cervantes 365)

Seguidamente, definimos los diferentes componentes según lo sugerido por el Plan Curricular Cervantes.

Los referentes culturales

Se trata de saberes, conocimientos factuales o enciclopédicos que describen características geográficas, políticas, económicas, artísticas, así como el patrimonio histórico cultural tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos, en sus creaciones y productos culturales.

Los saberes y comportamientos socioculturales

En este caso nos referimos al conocimiento adquirido a través de la experiencia sobre la manera de ver la vida de los miembros de otras culturas; sus costumbres, tradiciones, organización social, relaciones personales y los comportamientos en general en una determinada sociedad o comunidad.

Las habilidades y actitudes interculturales

El último componente se refiere a las actitudes que debe tener un interlocutor al entrar en contacto con otras culturas; respeto y tolerancia a los valores, creencias, tradiciones y costumbres de la cultura del otro para descubrir

y comprender su cosmovisión.

2.4. La sociodidáctica

Como se menciona en el marco contextual, el pueblo garífuna cohabita con otros pueblos y otras lenguas, con quienes mantiene relaciones de diversa índole. Este contacto cultural y lingüístico exige una escolarización basada en el respeto y reconocimiento de las demás lenguas y culturas.

Actualmente, la sociodidáctica surge como propuesta para dar respuesta a la problemática de escolarización en contextos plurales. Se trata de un enfoque que se ubica en el cruce entre la didáctica de lenguas/culturas y la sociolingüística, es decir que su objetivo es considerar toda adquisición o transmisión lingüística tomando como base su contexto social y sociolingüístico (Rispaill 117).

Después de haber establecido los conceptos y teorías que nos servirán para la interpretación de nuestros datos, indicaremos ahora los aspectos metodológicos utilizados para el diseño y la puesta en marcha de nuestro proyecto de investigación.

3. Metodología

Nuestra intención es identificar las ventajas del EIB, sus inconvenientes, y tratar de comprender su funcionamiento, con el fin de valorizar este programa gracias al cual las lenguas y las culturas indígenas son reconocidas y enseñadas en las escuelas. Por esta razón consideramos importante hacer una mirada crítica, dinámica a este programa. Esperamos que las informaciones encontradas puedan ser útiles para las personas que están a cargo de tomar decisiones relacionadas con la escolarización de los niños indígenas.

Este estudio tiene como marco el campo de la didáctica de lenguas y culturas, de la interculturalidad y didáctica del pluriculturalismo ya que se trata de analizar la diversidad cultural, las relaciones que pueden existir entre varias culturas y su enseñanza en las escuelas. Por lo tanto, todos estos aspectos son vistos desde un punto de vista sociodidáctico, que es la

perspectiva a partir de la cual analizamos el programa EIB.

Con el fin de identificar las estrategias didácticas para la enseñanza de la cultura y el desarrollo de la competencia intercultural tomamos como muestra dos tipos de documentos: manuales de clase de 2do grado para la lengua indígena (L1) y para la lengua española (L2), así como las guías pedagógicas de las lenguas indígenas y del español. Es importante hacer notar que mostramos una importancia especial al estudio de las guías pedagógicas porque es en este tipo de documento donde generalmente podemos encontrar consejos y sugerencias sobre cómo trabajar la cultura o el desarrollo de la competencia intercultural en clase. De esta manera hemos optado por una investigación documental. Estamos conscientes de que este estudio podría ser mucho más interesante si se incluyera otras fuentes de información como entrevistas, observación y filmación de clases; sin embargo, debido a nuestra poca disponibilidad de recursos y de horarios establecidos por nuestra institución, no nos fue posible extender el estudio.

Nuestra investigación se sitúa en un enfoque cualitativo ya que nuestro fin es tratar de comprender cómo propone el Programa EIB el desarrollo de la competencia intercultural. Partiendo del punto de vista de Blanchet, esta es una investigación empírico-inductiva, basada en un paradigma comprensivo, ya que nuestro trabajo ha sido de análisis de documentos que son utilizados en la clase, con el objetivo de describir, comprender y producir informaciones relacionadas con un programa de escolarización político didáctico (33). Nuestro objetivo no es de ninguna manera explicar exhaustivamente ni mucho menos juzgar los procesos o fenómenos observados, sino más bien tratar de comprender su funcionamiento.

Con el fin de poder construir nuestro corpus elaboramos una rúbrica basada en el enfoque por competencias para poder clasificar los datos encontrados en los documentos. Para elaborar esta rúbrica nos inspiramos en los componentes de la propuesta de enfoque por competencias del Plan Curricular Cervantes: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, que

hemos definimos en nuestro marco conceptual. En el capítulo siguiente describiremos los datos encontrados gracias a nuestra rúbrica.

Para poder responder a nuestra hipótesis “La competencia intercultural es desarrollada bajo un enfoque monocultural en el programa EIB” procedimos a analizar cada uno de los 3 componentes propuestos por el Plan Curricular Cervantes: *Referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales* en los manuales de clase, así como en las guías pedagógicas, los cuales detallamos a continuación.

Con el fin de identificar los datos y facilitar la lectura nos servimos de la codificación siguiente:

- Manual de lengua indígena: *Tubuidu wañeñe ¡Mau!* Qué bonita es mi lengua. Pueblo garífuna 2: MLI
- Manual de español: El venado escritor - español como segunda lengua - Segundo grado: ME
- Guía pedagógica español: Guía didáctica para el texto de segundo grado de español como segunda lengua (L2). El venado escritor: GPE
- Guía pedagógica lengua indígena: Guía didáctica para el texto de segundo grado en lengua materna (L1). Qué bonita es mi lengua: GPLI

4. Resultados

En este apartado veremos si nuestra hipótesis es realmente validada o no a partir de los datos obtenidos.

4.1. Referentes culturales

Para poder encontrar los elementos que tienen que ver con los referentes culturales en el programa EIB, tomamos como muestra el manual de lengua garífuna (L1) y su guía pedagógica, así como el manual de español (L2) y su guía pedagógica. En vista de que el manual de garífuna está escrito en garífuna y no manejamos esta lengua, optamos por trabajar con las imágenes que contiene dicho manual. En el caso del manual de español como segunda

lengua y las dos guías pedagógicas no hubo problema ya que están escritas en español.

Manual de lengua indígena

Para este estudio analizamos el manual de lengua del pueblo garífuna, el cual fue elaborado a partir de la misma matriz con la cual fueron elaborados los manuales para las demás lenguas indígenas de Honduras, es decir que lo que cambia en cada manual es la lengua de trabajo y algunos pequeños detalles que buscan diferenciar de cierta manera cada cultura. En este manual pudimos encontrar varios casos en los cuales se manifiestan los referentes culturales. De manera transversal y a lo largo del manual, los autores se sirven de imágenes de personas con características físicas de afrodescendientes, por ejemplo; todas las personas tienen el pelo rizado, la piel oscura, peinados al estilo *dreadlocks* y portan prendas y vestimenta utilizada por los miembros de la cultura garífuna: niños, adultos, mujeres, hombres, jóvenes y adultos mayores como base para desarrollar cada temática de cada unidad del manual. Además, en la página 25 del MLI aparece la imagen de un aula de clase en la cual se aprecia únicamente niños con características afrohondureñas así como una profesora con las mismas características. En la página 23 del MLI encontramos varias informaciones: los ancianos (dos adultos con apariencia de adultos mayores) que cuentan historias a los niños, quienes escuchan y que probablemente hacen preguntas. Desde nuestro punto de vista, los autores pretenden que los niños garífunas se identifiquen con los niños que aparecen en el manual, que sientan que sus características físicas son importantes y tomadas en cuenta en la sociedad.

En la página 22 del MLI encontramos un árbol genealógico cuyo tronco es representado por dos ancianos, quienes simbolizan las raíces o los ancestros garífunas. En la cultura garífuna, los ancianos de la comunidad son los sabios que poseen los conocimientos ancestrales que son transmitidos de generación en generación. En los frutos del árbol se identifican varios aspectos de la cultura garífuna, como productos, animales, objetos e instrumentos: tambores que

son utilizados en celebraciones garífunas, un cayuco (embarcación de madera parecida a la canoa), peces, un cangrejo, una concha de mar, que forman parte de la alimentación cotidiana de los garífunas.

Las páginas 25 y 29 del MLI hacen referencia a aspectos geográficos y tipo de casas de la comunidad garífuna. En la página 25 podemos interpretar que se trata de una escuela ubicada específicamente en una comunidad garífuna, debido a la presencia únicamente de personas garífunas; y en la imagen de la página 29 podemos ver una playa con niños y una aldea. La playa, el cayuco, las casas fabricadas con hojas de palma, los niños, nos muestran las características típicas de una comunidad garífuna.

En relación a las costumbres y tradiciones, pudimos identificar varios aspectos. Por una parte, en la página 57 del MLI encontramos tres señoras que preparan alimentos típicos pertenecientes a la cultura garífuna: kazabe (especie de tortilla hecha a base de yuca), plátanos fritos cocinados en un horno. Estos elementos nos muestran la intención de los autores de hacer valer la gastronomía garífuna como parte de su cultura.

Por otra parte, en las páginas 85, 87 y 99 del MLI pudimos notar la presencia de instrumentos de música como el tambor, peine en la boca, caracol de mar, palos de percusión (clave) y maracas. Sumado a esto se observa a varios niños descalzos, portando collares alrededor de sus tobillos, mujeres que llevan pañuelos en sus cabezas, y otras personas que usan vestimenta colorida típica de las comunidades garífunas. Este conjunto de elementos nos hace deducir que se trata de la danza “punta” que es utilizada por los garífunas en ocasiones sociales y religiosas.

Guía pedagógica de lengua indígena

Esta guía pedagógica tiene como objetivo ofrecer consejos pedagógicos a los profesores de EIB y fue elaborada para guiar el trabajo pedagógico para todas las lenguas indígenas. Como lo muestran los 3 manuales de lengua analizados, todas las lenguas y culturas indígenas son diferentes entre ellas, por lo que es

necesario una pedagogía contextualizada. Esta guía prescribe las actividades a los profesores, partiendo de que la mayoría de actividades están redactadas en verbos en imperativo: pide, lee, pregunta, conversa, comprueba, etc. y son muy pocas las ocasiones en las cuales se propone comentar, explicar o dar recomendaciones.

En la página 13 de la GPLI, encontramos una imagen con elementos pertenecientes a varias culturas: alimentos, danzas típicas, juegos, el trabajo, la escuela. A partir de estas imágenes podemos imaginar que los autores pretenden que los profesores sean sensibilizados a la diversidad cultural indígena.

En la página 27 de la misma guía, titulada “Unidad II, Nuestra comunidad”, las preguntas de las actividades propuestas al profesor tienen como objetivo hacer producir informaciones culturales sobre su propia comunidad a los niños: ¿Cómo se llama la comunidad?, ¿Dónde está ubicada?, ¿Quiénes fueron los primeros pobladores?, ¿Quiénes viven actualmente en la comunidad? ¿Qué grupos étnicos viven en la comunidad? Podemos decir que estas informaciones forman parte del componente ‘referentes culturales’, porque se trata de concientizar a los niños para construir una cultura común.

Para resumir este apartado, podemos constatar que se incita a los profesores a hacer verbalizar a los niños los elementos culturales de cada pueblo, con el fin de que cada niño construya su identidad y su pertenencia colectiva. A continuación veremos qué dicen el manual de español y su guía pedagógica.

Manual de español

Este manual de español como segunda lengua es utilizado para enseñar español a los niños de los diferentes pueblos de indígenas del país. Se trata de un mismo manual para todas las comunidades y se complementa con una guía pedagógica.

Iniciamos con la página 29 del ME, en la cual podemos observar una imagen que pretende representar un pequeño pueblo de Honduras y las actividades cotidianas de sus habitantes, la manera de vestirse y los alimentos que se producen allí. Se identifican pequeñas calles

empedradas, casas pintadas con cal, y techos de teja. En esta imagen se introduce la unidad que habla del mercado mostrando a una señora con canastas hechas de hojas de árboles, que contienen alimentos que se producen en esa región. Podemos deducir que se trata de una mujer indígena debido al color oscuro de su piel y su pelo liso y negro. Esta imagen nos muestra informaciones culturales sobre los alimentos que se pueden encontrar en esa comunidad, además de las características de la persona y del lugar.

La página 36 del ME representa las actividades comerciales en un pequeño mercado de pueblo indígena. Al leer el texto podemos darnos cuenta de que, aún cuando la enseñanza se realiza en lengua dominante (el español), no se olvidan las comunidades que no son hispanófonas. La imagen que acompaña el texto trata sobre el mercado “para acompañarme al mayoreo”. “Mayoreo” es un mercado que tiene lugar los sábados en las ciudades, los indígenas bajan de sus comunidades para vender los alimentos que ellos cultivan, sobre todo frutas y verduras.

En la imagen de la página 43 del manual, se observa a un niño que juega con un toro de fuego (objeto que simula un toro con fuegos artificiales) en su espalda. Se trata pues de una tradición en algunos pueblos indígenas como el pueblo lenca, por ejemplo, pero esta tradición no es representativa de todos los pueblos indígenas. Nuevamente, los autores pretenden ofrecer informaciones culturales locales sin precisar su localización. Finalmente, la página 57 muestra a 3 niños elaborando artesanías propias de algunos pueblos indígenas. La imagen muestra una de las producciones artesanales de algunos pueblos: las vasijas de arcilla. Este tipo de artesanía es típica por ejemplo de la cultura lenca. Podemos imaginar que la guía pedagógica incita a los profesores a mostrar la riqueza de las culturas indígenas a los niños, valorizando de esta manera la cultura.

Estas indicaciones muestran que los niños son invitados a valorizar aspectos culturales cotidianos. La palabra “cultura” es tomada en un sentido práctico de costumbre comunitaria, como manera de vivir. Aparentemente no se tratan los valores éticos, morales o religiosos, ni las cosmovisiones. La guía pedagógica del

manual de español muestra también algunos aspectos a tomar en cuenta para nuestro objetivo.

Guía pedagógica de español

La página 39 de la GPE propone como actividad la memorización de una canción folklórica de Honduras. A través de esta actividad, el profesor pretende que los niños aprendan esta canción en español. Si partimos de un punto de vista de lo implícito, podríamos pensar que se trata de una actividad en la cual se busca el contacto de culturas, ya que tanto el manual como la guía pedagógica fueron elaborados para todos los pueblos; en ese sentido, los niños aprenden una canción que no pertenece a su cultura particular, sino a una cultura nacional.

Los documentos analizados que sirven de soporte para la clase resaltan los elementos culturales propios a la vida cotidiana de los niños. Por otro lado, no encontramos rastros de actividades destinadas a encontrar los fundamentos en una visión original del mundo ni tampoco a dar su lugar a cada cultura en la diversidad de culturas indígenas del país.

4.2. Saberes y comportamientos socioculturales

Los saberes y comportamientos socioculturales forman parte de la competencia cultural que consiste en conocimientos y comportamientos a adoptar al entrar en contacto con otra u otras culturas, con el objetivo de mantener una comunicación intercultural. Los documentos siguientes fueron analizados con el fin de encontrar prácticas pedagógicas propuestas para la clase que puedan apuntar hacia la comprensión de la cosmovisión y los modos de vida de las demás culturas. En este caso no analizamos manuales de clase, ya que no conocemos la lengua en la cual fueron escritos, pero sí hemos analizado las guías pedagógicas que muestran indicaciones, intenciones y sugerencias pedagógicas para los profesores sobre cómo tratar la cultura en clase.

Guía pedagógica de lengua indígena

En esta guía pedagógica hemos encontrado diferentes temáticas que abordan aspectos relacionados con conocimientos y comportamientos socioculturales. En las páginas 19 y 21 de la GPLI pudimos identificar la intención de los autores de concientizar a los niños sobre la importancia de las personas mayores en la comunidad, ya que ellos representan y conservan los conocimientos y saberes de su cultura que son transmitidos de generación en generación. Algunas actividades buscan indagar si los abuelos cuentan historias sobre su propias tradiciones y costumbres culturales. Las actividades encontradas en estas páginas tienen como objetivo despertar la curiosidad cultural de los niños, no el contacto intercultural.

Las páginas 53, 56 y 57 de la GPLI tratan sobre la siembra, la pesca, las comidas en las fiestas, las bebidas y la manera de preparar alimentos. Se propone un trabajo específico sobre recetas de varios pueblos a partir de alimentos marinos similares que se encuentran en regiones habitadas por los pueblos isleños, garífunas y miskitus. Se propone también recetas para los tipos de alimentos que se producen en los pueblos ch'orti', pesh, tawahka y tolupán, debido a la similitud de alimentos producidos según la zona. A pesar de que hay una diferenciación de grupos, las estrategias pedagógicas propuestas tienen como objetivo valorizar las actividades y saberes de los miembros de la comunidad indígena, pero éstas son de conocimientos y no de interculturalidad. Las estrategias propuestas en la página 53 de la GPLI sugieren actividades relacionadas con las festividades, la música, la organización las fiestas y las bebidas que se acostumbran en este tipo de celebraciones. Estas actividades pueden ser el punto de partida para que los profesores motiven momentos de encuentro o de contacto y no de encierro en su misma cultura.

Guía pedagógica de español

Las páginas 23 y 32 de la GPE se plantean mostrar algunos aspectos de la cultura ladina a los niños indígenas: la primera pregunta trata

sobre la mochila para transportar objetos de la clase. Sin embargo, nuestra experiencia nos indica que los niños de los pueblos indígenas no tienen como costumbre el uso de mochilas para ir a la escuela. Se habla también del uso de taxis para desplazarse, o de tocar instrumentos como el saxofón. En la página 26 se hace alusión a las actividades de relajamiento. Estas actividades son explotadas pedagógicamente con el simple objetivo de informar a los niños y la única iniciativa didáctica es de “motivar a la conversación”, dejando de lado el aspecto intercultural.

Después de haber analizado las propuestas en las dos guías pedagógicas podemos manifestar que hemos encontrado actividades pedagógicas encaminadas más bien a la descripción de costumbres indígenas: cultura, alimentación, preparación de alimentos, celebraciones, etc. Pero no pudimos encontrar actividades que motiven a los estudiantes a desarrollar una consciencia intercultural. En el caso de la guía pedagógica de español se hace una descripción de algunos elementos relacionados con las costumbres de los ladinos como por ejemplo el uso de mochilas para llevar los útiles a la escuela, desplazarse en taxis; sin embargo, las actividades tienen como fin la descripción de los saberes y el saber hacer de dos culturas, pero sin ningún tipo de contacto intercultural, es decir ir al encuentro del otro, de establecer lazos, compartir ideas, valores, maneras de ver la vida.

4.3. Habilidades y actitudes interculturales

En esta última categoría analizamos los elementos que tienen que ver con las habilidades, actitudes, e identidades en relación a la cultura. Analizamos los manuales de garífuna y español, pero no logramos encontrar elementos que reflejaran aspectos relacionados con las habilidades y actitudes interculturales. Por esta razón analizamos únicamente las dos guías pedagógicas (lengua indígena - lengua española)

Guía pedagógica de lengua indígena

En el título de la portada de esta guía, “Qué bonita es mi lengua”, observamos la intención de

los autores en hacer valer y reconocer la lengua indígena. En la imagen central se puede ver un grupo de niños que busca representar todos los pueblos indígenas de Honduras, lo que nos indica que se trata de una sensibilización a los demás pueblos. En la página de presentación de la GPLI (8), el coordinador del programa menciona la importancia de la enseñanza bilingüe en el proceso de construcción de la identidad bilingüe, por consiguiente, bicultural de los niños. Este cambio de perspectiva podría desembocar en una actitud positiva en las representaciones de los niños sobre sus lenguas y culturas.

En la GPLI podemos identificar indicios de reconocimiento de las demás lenguas indígenas, tales como “todo niño” (23), “su propia lengua” (34), lo que indica que se busca invitar a los niños a reconocer que existen otras lenguas y otras culturas en el país y de esta manera adoptar una actitud de apertura hacia los demás pueblos, incluyendo el ladino.

Las páginas 29, 30 y 31 de la GPLI hablan de las características que tienen varias lenguas debido a su localización geográfica y al reconocimiento de comunidades transfronterizas, como el caso de la lengua ch’orti, miskitu y garífuna: las culturas no están divididas por fronteras estáticas. Por otra parte, es evidente el contacto de lenguas en las comunidades, esta situación de lenguas en contacto se presenta a título informativo solamente y no se identifican actividades que busquen el encuentro entre las culturas y las lenguas, que podría ubicar a los niños en situación de actores positivos de ese contacto.

La actividad de la receta de la página 61 de la GPLI es utilizada para desarrollar la percepción, la lengua, los valores de solidaridad, cooperación y la importancia de compartir. No obstante, al analizar las instrucciones nos dimos cuenta que estas actividades no son encaminadas a desarrollar valores de solidaridad ligados a la actividad culinaria, sino que sirven únicamente para mostrar los ingredientes, las medidas, los utensilios y los procedimientos. Lo que nos lleva a concluir que se trata más bien de una actividad de comprensión lingüística, mas no de reflexión sobre las actitudes y principios sociales de su comunidad.

Guía pedagógica de español

Las páginas 10, 17 y 20 de la GPE nos hablan de la importancia de las lenguas indígenas. Desde la perspectiva de los autores, la alfabetización en lengua indígena es una muestra de ética y de respeto, es por esta razón que sugieren un enfoque del español como segunda lengua y no como lengua de alfabetización. La valorización de la lengua puede encontrarse en la actividad que propone pasar de una lengua a otra: “¿Cómo se llaman en tu lengua?”, poniendo las dos lenguas al mismo nivel. Por otra parte, la comparación entre los sonidos de la lengua indígena inexistentes en español podría considerarse como un inicio de comparación entre las culturas, generando una actitud positiva para el contacto de lenguas.

A manera de conclusión de este apartado, podemos manifestar que en nuestro análisis de las dos guías pedagógicas existen varios indicios culturales que podrían servir para desarrollar la curiosidad hacia la o las demás culturas, facilitar un diálogo entre individuos con identidades sociales diferentes, y el respeto de la personalidad individual de cada persona, como lo sugieren Byram, Gribkova y Starkey (10), pero estas iniciativas se encuentran únicamente a nivel de lo implícito y su puesta en práctica dependerá de la susceptibilidad cultural del profesor. Asimismo, podríamos decir que la guía pedagógica está dedicada en su totalidad a la valorización y el reconocimiento de la lengua y cultura indígena. Por otra parte, la guía pedagógica de español como lengua segunda podría servir para que los niños indígenas descubran una cosmovisión diferente a la suya. No obstante, el trabajo de descubrimiento como de reflexión intercultural es casi inexistente; los elementos culturales presentes se enfocan más bien en la transmisión de saberes culturales bastante limitados, pero difícilmente orientan al debate, a las interacciones, a la confrontación de representaciones.

Conclusiones

Después de haber analizado los manuales de lengua indígena y de español, así como sus guías pedagógicas correspondientes,

documentos clave para el programa de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Honduras, podemos concluir que los manuales de lengua indígena dirigidos a todos los pueblos están elaborados a partir de una misma matriz y sin tomar en cuenta las características particulares de cada pueblo. Por otra parte, la guía pedagógica del manual de lengua indígena fue elaborada para sugerir actividades pedagógicas para todos los pueblos en general, considerándolos de manera homogénea. Una sociodidáctica como didáctica contextualizada de la diversidad lingüística y cultural habría sido pertinente debido al contexto multilingüe y multicultural de los pueblos.

Por otra parte, el conjunto de actividades propuestas por los manuales y por las guías pedagógicas nos indican que el programa EIB se orienta principalmente a la construcción de la identidad indígena y al fortalecimiento de sus lenguas y culturas, pero de manera individual, no con una visión de contraste, de diálogo intercultural, de apertura hacia los demás pueblos –incluyendo al pueblo ladino– con el objetivo de mantener su lengua y su cultura, pero integrándose a una sociedad nacional plural.

Después del análisis de los tres componentes de la competencia cultural: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales, encontramos que los referentes culturales están presentes a lo largo de los manuales y guías pedagógicas. Pudimos encontrar claramente a través de las actividades propuestas un trabajo sobre productos, animales, alimentos, instrumentos de música, tipos de vivienda, aldeas a la orilla de la playa, la gastronomía, y la danza punta, pertenecientes a la cultura garífuna e incluso un trabajo sobre las características físicas de los garífunas, todo esto con el fin de valorar su cultura. Según nuestro análisis, estas actividades tienen como objetivo afianzar los aspectos esenciales de la cultura garífuna, pero con una visión informativa, no de comparación o de diálogo intercultural.

Las actividades propuestas sobre los saberes y comportamientos interculturales nos muestran efectivamente un trabajo pedagógico sobre diferentes aspectos: las celebraciones, la

manera de preparar alimentos, las costumbres en las fiestas, la pesca, la importancia de los ancianos de la comunidad como portadores de los saberes ancestrales, de las costumbres que se transmiten de generación en generación. Consideramos que el objetivo de estas actividades es de despertar la curiosidad de los niños sobre su propia cultura, pero no de contacto cultural con otros comportamientos, costumbres y tradiciones de otros pueblos. Si bien es cierto, algunas actividades se presentan como una diferenciación de los pueblos, el descubrimiento de la cultura ladina, pero el objetivo es informativo, de valorizar los saberes de la cultura garífuna mas no de diálogo intercultural. Este tipo de actividades podrían ser utilizadas por los profesores como base para un trabajo de contacto con otros pueblos, pueden ser la oportunidad para lograr desarrollar una interculturalidad que facilite el intercambio de ideas, valores y maneras de pensar de los garífunas y los demás pueblos que cohabitan en todo el país con el fin de integrar una sociedad global.

En cuanto a las actitudes, se hace hincapié en la importancia del bilingüismo como medio para afianzar la identidad indígena ya que la alfabetización en lengua materna de los niños indígenas es una manera de mostrar respeto, reconocimiento, y en ese sentido, el español como lengua oficial del país se propone como una lengua segunda, pero no como lengua de escolarización. El español podría servir para que los niños de los diferentes pueblos tengan la oportunidad de descubrir nuevas formas de pensar, de ver el mundo, de describir nuevas cosmovisiones diferentes a la propia.

Muchas actividades presentan indicios culturales que podrían desarrollar la curiosidad hacia las demás culturas nacionales, describiendo su propia cultura para poder comparar con la de otros pueblos, desarrollando de esta manera tolerancia, respeto y valoración de las demás culturas. No obstante, estas actividades se quedan a nivel implícito, el trabajo sobre reflexión, concientización intercultural es precario y utilizado primordialmente para la adquisición de saberes culturales.

Podemos concluir manifestando que nuestra hipótesis es validada, ya que las estrategias

pedagógicas del programa EIB son elaboradas de manera mono cultural, no pluricultural o intercultural como lo indica el nombre del proyecto y como lo sugieren los enfoques actuales de la didáctica del plurilingüismo.

Este estudio no es definitivo ni completo, es necesario continuar investigando otros aspectos que no fueron tratados aquí, tales como la formación de los profesores EIB, los enfoques didácticos utilizados en los contextos sociolingüísticos de los pueblos indígenas, los contextos sociolingüísticos actuales de las comunidades, los currículos y programas de clases.

Obras citadas

- Blanchet, Philippe y Daniel Coste, coordinadores. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan, 2010.
- Blanchet, Philippe. *Linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnolinguistique de la complexité*. Deuxième édition. PU de Rennes, 2012.
- Boyer, Henri. *Langues et conflit, études sociolinguistiques*. L'Harmattan, 1991.
- Byram, Michael, Bella Gribkova y Hugh Starkey. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, 2002.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes, 2001.
- De Carlo, Maddalena. *L'interculturel*. Clé International, 1998.
- Fajardo, Delia. "Educación Intercultural Bilingüe: Un breve estado de la cuestión." *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. IX, no. 2, 2011, pp. 15-29. Redalyc, Web. Consultado 22 Feb. 2022.
- Gargallo, Francesca. "Los garífunas de Centro América: Reubicación, sobrevivencia y nacionalidad de un pueblo afroindoamericano." *Política y Cultura*, vol. 14, 2000, pp. 89-107. Redalyc, Web. Consultado 2 Mar. 2022.
- Green, Celestino. *Origen de la humanidad y los garinagu precolombinos*. Editorial Guaymurás, 2011.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva, 2006.
- Peris, Ernesto Martín, et al. *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL, 2008.
- Richards, Jack. y Richard Schmidt. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman, 2002.
- Rispail, Marielle. *ABCdaire de sociodidactique. 65 notions*. Publications de l'U de Saint Étienne, 2017.
- UNESCO. *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*, ediciones de 1995 y de 2010, Web. Consultado 6 Mar. 2022.
- Williamson, Guillermo. "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, no. 3, 2004, pp. 23-34 Web. Consultado 2 Mar. 2022.

Nota biográfica del autor

Carlos Roberto Solórzano Membreño es doctor en Ciencias del Lenguaje y Didáctica de Lenguas y Culturas de la universidad Jean Monnet, Saint Etienne, Francia. Es profesor de francés, formador de profesores de lenguas, docente investigador en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Sus campos de investigación son la didáctica de lenguas y culturas, la didáctica de la pronunciación, la didáctica de lenguas indígenas y la sociodidáctica. También es autor del libro *Pour un développement des compétences plurilingues. Apprendre les langues grâce à l'intercompréhension. Le cas de la filière de français de l'UNAH-Honduras*, editado por Presses Académiques Francophones y co-autor del *Cuaderno de acompañamiento para un público hispanófono del manual "Entre Nous"*, editado por Maison des Langues.