

O ESPANHOL SEGUNDO IDIOMA DE BOLSISTAS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS²

Dalia Ruiz Avila³.

A Marita sempre,
A Angel, meu carinho de muitos anos
A Manu, meu filho adotivo...

Introdução

Uma exposição referente à problemática da população indígena na perspectiva de melhoria progressiva de sua situação econômico-cultural, requer um processo de reflexão amplo; não por sua dificuldade, senão pelo intrincado de fatores que que encerram e se versam sobre ela: os políticos, os sociais, os econômicos, os históricos, os culturais; um olhar rápido mostra a diversidade dos agentes que intervêm, além de sua variada natureza, mesmos que há de considerar antes de tomar a decisão de levar a cabo um recorte, uma delimitação do fato a resenhar.

No planeta Terra existem mais de 370 milhões de pessoas pertencentes a grupos indígenas, repartidos em 70 países aproximadamente, isto é, são mais de 5.000 (cinco mil) povos com suas particularidades socioeconômicas, histórico-culturais, lingüísticas, políticas; enfim, com formas próprias de ver o mundo.

Na Europa, embora em sentido restrito, não existem indígenas, alguns povos como os lapões têm reclamado para eles esta condição e exigido das autoridades respeito por seus direitos e autonomia. Na África, também existe população indígena como os Núbios, os Nubagbara, os Surba, os Nyangaton, os Afar, Turkana, Bakongo; sob

² Tradução de Darcilia Marindir Pinto Simões < contato@darcliasimoes.pro.br > & Ione Moura Moreira < ione@mar.com.br >

³ Dalia Ruiz Avila < dravila@servidor.unam.mx >

estes nomes se agrupam distintos grupos étnicos e lingüísticos; de igual forma se encontram na Oceania e na Ásia grupos e línguas indígenas.

Na América Latina são mais de 12 (doze) países os que contam com um mosaico de línguas indígenas faladas por 400 milhões de indígenas, entre eles destacam-se Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador, México... que orgulho reconhecer que pertencemos a essa festa multicolor! No entanto, historicamente, os povos indígenas têm sido os mais afetados pela exploração e pela marginalidade.

Nesta ocasião, intenta-se em primeiro lugar, retomar elementos da essência indígena na América Latina e no México; em segunda instância, uma reflexão teórico-metodológica, segundo um marco interdisciplinar, que abarca componentes sócio-históricos e culturais na perspectiva da análise de discurso e da semiótica de uma Licenciatura em Educação Indígena que se oferece na Universidade Pedagógica Nacional (UPN)⁴; ; neste horizonte pretende-se expor prioritariamente conhecimentos certos e não opiniões.

Num doze de outubro com três caravelas, chegou a nossas terras Cristóvão Colombo... A história aponta que, quando este marinheiro desembarcou na ilha de Guanahaní no arquipélago das Bahamas, imaginou haver chegado a um conjunto de rochedos das longínquas Índias, por esse motivo o citado almirante chamou índios aos nativos do lugar⁵. Malabares da vida, pela cabeça deste personagem não devem ter passado nem ligeiramente as conseqüências que essa ação adquiriria em termos conotativos, através do tempo e do espaço em um sem número de sujeitos *mesoamericanos*, *oasiamericanos*, *aridoamericanos* e nos descendentes de todos os que pertencem a cultu-

⁴ No México, a UPN é pioneira nesta matéria; atualmente existem universidades interculturais em algumas entidades federativas.

⁵ Ainda que na realidade se tratasse de *taínos* ou de *lucaios*.

ras que resistiram à expansão planetária da civilização européia e à do império norte-americano; a eles, atualmente se costuma nomear *indígenas, nativos, aborígenes, autóctones, ameríndios, etc.*

Os indígenas dispersos em diferentes espaços, freqüentemente constituem uma minoria e se organizam de acordo com pautas culturais, religiosas, políticas, econômicas e sociais próprias, que decorrem de um remanescente anterior à chegada dos europeus e que se interfecta com o propriamente nativo, inclusive em algumas ocasiões, com traços africanos e asiáticos.

No México o vocábulo *índio* e suas derivações como *indígena* é uma marca de discriminação, de subordinação; eles são os pobres⁶, os que enfrentam os maiores índices de marginalidade de acordo com as variáveis estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estatística, Geografia e Informática (INEGI): saúde, moradia, educação, trabalho e serviços; também é utilizado como um insulto ou ofensa entre os sujeitos, inclusive entre os diferentes grupos constitutivos de uma sociedade. Este caráter pejorativo designa sujeitos como aqueles que se instalam na periferia, não unicamente da estrutura social, mas também do espaço; sendo maia, um índio não deveria⁷ viver no “centro” do povoado ou cidade, senão nas periferias, por isso que na língua indígena dessa região costume dizer-se “ele tem sua casa *halpach*”⁸

Estes fatos têm histórias que se arrastam desde a época da conquista, θ do vice-reinado, α da colônia τ e têm transcendido as lutas de independência e de revolução para dar margem a movimentos de rebelião, de resistência e a levantamentos como o suscitado em

⁶ Atualmente na catástrofe sócio-ambiental que se vive no Estado de Tabasco, eles são os mais afetados.

⁷ Atualmente a situação econômica pode alterar alguns costumes.

⁸ Na periferia, atrás.

1994⁹. Também, através do tempo, têm dividido os integrantes da sociedade, por exemplo, uma das penas mais brilhantes do século XVI, foi a do dominicano Bartolomé das Casas (2006), que se queixou ante a Coroa espanhola, expondo que a doze anos da chegada dos europeus ao território americano haviam sido cometidos tantos feitos “espantosos” como matanças e estragos com suas mãos e espadas, que não bastaria língua, nem notícia e indústria humana para entender sua descrição, e no século XIX, Justo Sierra escreveu que desejava que essa raça maldita desaparecesse e que jamais voltasse a aparecer entre nós; que os maldizia por sua crueldade selvagem, por seu ódio invejoso e por seu indigno afã de destruição.

O processo de aculturação e assimilação dos indígenas foi-se incrementando segundo o desenvolvimento econômico do país; sua participação decidida na revolução (1910)¹⁰ enfatiza a luta pela terra e pela propriedade coletiva; contudo, destas demandas se desprende um enfrentamento político com homens poderosos, caciques, latifundiários e inclusive burocratas, ou seja, suas expectativas de luta não se apagaram, nem se justificou o derramamento de sangue; sua vida praticamente continuou igual, subordinada à mortalidade prematura, à migração, à marginalidade e à exploração.

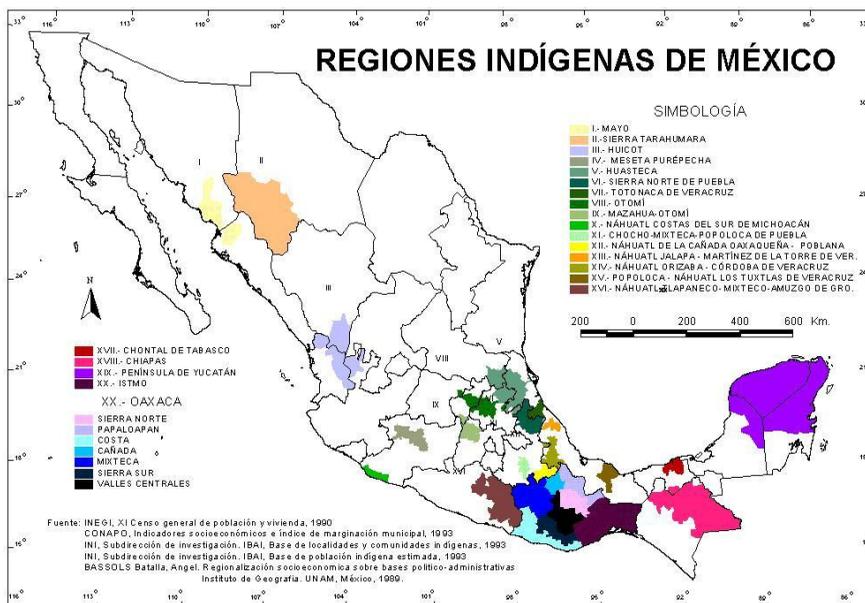
Na república mexicana, apesar de ser uma constante o reconhecimento de nação pluricultural não se sabe com exatidão o número ao qual ascende a população indígena, vai de 6% (INEGI, 2000) a 13% (CNDPI) dos 100 milhões e mexicanos registrados no Censo Geral de População; mas segundo a CIA (cujas siglas em inglês são amplamente conhecidas) os ameríndios no México são 30% da população.

⁹ Em 1º de janeiro de 1994, o Exército Zapatista da Liberação Nacional (EZLN), declarou guerra ao governo federal.

¹⁰ O governo já está preparando as festividades do centenário.

Do mesmo modo, como é de conhecimento geral, existe um conjunto de línguas indígenas, cujo número não se conhece atualmente (INALI, 2007)¹¹. De acordo com o artigo 2º da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, as línguas destes povos são reconhecidas, como nacionais na mesma categoria que o espanhol, isto é, todas têm um lugar dentro da esfera legislativa constitucional do país; assim como na social que inclui diferentes componentes; nesta última cumpre papel importante a sociedade civil que se mobiliza no interior da vida cotidiana das diferentes comunidades, nelas a prática das línguas indígenas é limitada.

Observe-se o seguinte mapa no qual, a partir de diferentes fontes, faz-se uma mostra aproximada das regiões indígenas de México.



¹¹ Diversas instituições afirmam que o número passa de 56.

Os fatos de caráter histórico expostos; segundo aportes da semiótica, relacionam-se com a noção de evento proposto por Peirce (1974), ou seja, não somente são relevantes as circunstâncias do ocorrido, senão a substância mesma do ocorrido, já que nela se inclui tanto o modo em que se lhe há conhecido, como a forma de expressão que se adota para dar conta dele; o evento se define pelo fato (mesmo), pela língua (utilizada) e pela história (a ordem usada para concluir a narração, para inscrevê-los no tempo).

Um fato vinculado à história dos Direitos dos povos índios e à ONU¹². No dia 13 de setembro de 2007, a Assembléia Geral desta Organização aprovou¹³ a Declaração sobre o Direito dos Povos Indígenas. Trata-se de um instrumento internacional, cuja negociação demorou mais de duas décadas e mediante o qual foi reconhecido o direito à livre autodeterminação, de autogoverno, do uso de seus territórios e a elaborar as estratégias consideradas pertinentes para o desenvolvimento/conservação de seus recursos naturais.

Esta declaração, que consta de 46 artigos, propicia o estabelecimento de padrões mínimos de caráter internacional nos quais se destacam a proteção e o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, por exemplo, o direito das famílias e comunidades indígenas a seguir compartilhando a responsabilidade pela criança, pela formação, pela educação e pelo bem-estar de seus filhos, em observância dos Direitos da criança.

Também reafirma que os indígenas hão de ter acesso sem discriminação a todos os Direitos humanos reconhecidos internacionalmente e que possuem direitos coletivos que são indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral como povos;

¹² Organização das Nações Unidas.

¹³ Votos contra Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

por exemplo, “os povos indígenas têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem” (artigo 14).

Esta Declaração não tem caráter de obrigatoriedade para os Estados integrantes deste conjunto de nações, no entanto, instou-se aos diferentes governos a desenvolver programas que permitam convertê-la em realidade e não se pode negar que seja um avanço ou que já não se pretenda salvar o índio de si mesmo e que se abram margens alternativas a processos de etnodesenvolvimento. Agora, aos povos, que durante mais de cinco séculos têm dado mostra do apreço aos elementos fundamentais de sua auto e heterodefinição, corresponde-lhes continuar com a diversidade de formas de resistência que têm investido para conseguir que os governos destes países incorporem a sua legislação tal Declaração.

O estatuto legal das línguas indígenas no México, é o regime jurídico vigente ao qual estão submetidas as pessoas ou as coisas em relação ao território, ou seja, este procedimento se determina em consideração à natureza das coisas ou ao espaço em que se radica. Uma reflexão sobre o estatuto legal e social das línguas requer abordar três tipos de discurso plenamente diferenciados: o jurídico (a constituição e os documentos emitidos pelo governo); o educativo (o de instituições como a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), a Direção Geral de Educação Indígena (DGEI), o Instituto Nacional de Antropologia e História (INAH) e o Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI) e, por último, o da vida cotidiana.

No plano da enunciação, esses discursos não são puros, estão estreitamente vinculados, e sua coexistência permite mostrar um deslocamento das contradições reais da sociedade e reconstruir, sobre o esplendor imaginário, um discurso relativamente coerente, que proje-

te um horizonte aos sujeitos, ou seja, é a expressão do que pode e deve ser dito a partir de uma posição em um determinado momento histórico-social.

É possível situar o jurídico no âmbito da legalidade e a educação e a vida cotidiana das comunidades no campo do social. Entre as produções discursivas do legal e do social existem relações internas que se referem às posições ideológicas de classe e à base lingüística constitutiva da reprodução/transformação da formação social mexicana. Entendida esta como a articulação de diversos modos de produção, entre os quais um é o dominante, ao qual se sujeitam os elementos provenientes dos outros modos de produção que se transformam e se reestruturam.

Neste marco, as línguas se concebem como parte integral de um sistema sociocultural e como um elemento que tem importância funcional para os processos de reprodução e desenvolvimento dos grupos sociais. Os mexicanos as conhecem e situam como parte de sua identidade nacional, sua pertinência a um território multilíngüe e em consequência multicultural.

Pela variedade de línguas indígenas existentes neste país, as condições de confrontação destas com o espanhol aplicam a cada uma, seja L1 ou L2, um papel específico como meio de comunicação e continuidade cultural que reforça a coesão social e funciona como marcador explícito de reconhecimento e de diferença. Neste sentido, é possível referir-se a um conflito lingüístico, cuja expressão é o enfrentamento dos índios explorados e marginalizados que em alta porcentagem possuem um sistema comunicativo bilíngüe (língua vernácula e língua espanhola) e os não-indígenas que, em términos gerais, são monolíngües em espanhol e não têm conhecimento do uso e função das línguas vernáculas de sua região.

É fato que ao longo da história, tanto na vida cotidiana, como nos aparatos ideológicos do Estado, traços de auto e hetero-reconhecimento têm sido negados ou afrontados, isto é, considerados um obstáculo para a modernização; por isso que reiteradamente a política indigenista vem envidando esforços em prol da assimilação ou da integração nacional.

Na vida cotidiana se encontram espaços ocupados por instituições de caráter nacional que se tornam presença fundamental no desenvolvimento socioeconômico das comunidades. Entre estas, papel relevante ganha a escola, ou a aula de educação indígena; ela não só é um espaço social de contato e confrontação lingüística, senão constitui um âmbito privilegiado para a imposição/transmissão de valores e atitudes acerca das línguas.

A política que marca um feito histórico é a do Presidente Lázaro Cárdenas na qual é traçado um princípio de respeito à peculiar fisionomia histórica e regional das comunidades indígenas. Neste contexto surgem conceitos como o de assimilação das culturas étnicas ao desenvolvimento nacional e as condições, para que o México subcrevesse acordos internacionais em matéria de direitos humanos, indígenas e lingüísticos. Contudo, apesar das atitudes de índole progressista, a realidade mostra que do dito ao feito há um grande abismo; que cinco séculos de despojo não são fáceis de serem ressarcidos e que o trânsito da dimensão legal à social não é automático nem espontâneo, mas ao contrário lento e complexo.

No panorama educativo da maioria dos educandos indígenas se encontra um amplo leque de situações, mediante as quais se propicia o contato interétnico entre falantes do espanhol e das línguas vernáculas. O maior ou o menor uso de uma língua nessas escolas de educação básica depende de vários fatores, por exemplo, a língua materna dos docentes (existem muitos que não falam a língua de seus

discípulos, e estes se vêm encurralados em um processo de assimilação forçado); a atitude dos pais, as dinâmicas lingüísticas da comunidade e a região; o grau dos estudantes etc.

A escola e o professor representam a intersecção da produtividade do legal e do social. A primeira como espaço de socialização, e o segundo como a pessoa encarregada da transmissão de saberes. O discurso oficial não só se neutraliza, como também é assumido pelos sujeitos comprometidos com o processo de compartilhar o conhecimento; por isso a formação docente é relevante para a educação indígena e para a inserção das línguas vernáculas.

No organograma da Secretaria de Educação Pública, encontra-se a Subsecretaria de Educação Indígena (SEI), a qual tem escritórios espalhados pelo grande e vasto país; esta instituição se encarrega de contratar professores bilíngües na língua indígena e no espanhol para atender aos educandos das comunidades em que estas coexistem. Uma de suas principais dependências é a Direção Geral de Educação Indígena (DGEI), que tem entre suas funções a produção de materiais didáticos para a Educação básica (Ruiz Avila, 1984).

Os serviços educativos para os indígenas são predominantes, e até com exclusividade, em espanhol; é sempre esta a língua de instrução. No melhor dos casos, no pré-escolar e nos primeiros anos do ensino primário, os professores empregam a L1 dos educandos como apoio à instrução e à castelhanização; ou seja, põem-se em prática os fundamentos do enfoque interacionista. Todavia, é importante assinalar que, apesar das décadas de esforços institucionais orientados para a assimilação, os povos e as culturas indígenas têm sobrevivido, têm evoluído em seu próprio ritmo histórico e inclusive sua população tem-se incrementado.

Formações imaginárias. As línguas indígenas têm um lugar no âmbito jurídico,; este, em geral, difere do que se lhes determina na

dimensão do social, de maneira prioritária na escola e na vida cotidiana. Os sujeitos, emissor e receptor, estão representados nos discursos, mas transformados pelas formações imaginárias. Estas designam o lugar social que os participantes, nas diferentes situações comunicativas de que participam, atribuem-se a si mesmos e ao outro; é a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Isto significa que, mediante as formações imaginárias, os sujeitos designam algo distinto da presença física dos indivíduos, isto é, os lugares determinados na estrutura de uma formação social (Pêcheux, 1974).

Pela complexidade do assunto, assim como pela variedade de situações que se expandem no interior das escolas de educação básica, o desenvolvimento da categoria analítica de formações imaginárias contribui para elucidar as regras de projeção, que estabelecem as correspondências entre as situações e as posições dos sujeitos em relação às línguas em contacto.

O emissor e o receptor constroem o discurso; o primeiro envia uma seqüência verbal em direção ao segundo; também se requer um referente/objeto discursivo, o qual é apreensível pelos sujeitos participantes e suscetível de ser verbalizado. Neste processo é indispensável um conjunto de códigos comuns e por último, o contato, canal físico ou conexão psicológica, que permite abrir e manter a comunicação.

As formações imaginárias podem ser condensadas nas seguintes expressões:

- Imagem do lugar de A para o sujeito situado em A. Quem sou eu para falar assim?
- Imagem do lugar de B para o sujeito situado em A. Quem é ele para que eu lhe fale assim?
- Imagem do lugar de B para o sujeito situado em B. Quem sou eu para que ele me fale assim?

- Imagem do lugar de A para o sujeito situado em B. Quem é ele para que me fale assim?
- Ponto de vista de A sobre R. De que lhe falo assim?
- Ponto de vista de B sobre R. De que me fala assim?

Como exemplo se apresenta uma tradução destas perguntas formuladas a um indígena “A” e a um não-indígena “B”, em relação ao ensino-aprendizagem das línguas indígenas na escola¹⁴.

Como o indígena se vê a si mesmo e quem considera que é ele para falar-lhe dessa forma, acerca da língua ao não-indígena?

“Eu creio que o melhor é... que o maia não se dê na escola, porque eu creio que, para sair da pobreza, o primeiro é aprender a *castilha*”. [grifamos]

Como vê o indígena ao não-indígena, quem considera que é que pode falar-lhe da língua dessa forma?

“Eu não posso falar contigo, eu sou pobre, eu não fui à escola, puro esta língua falo, puro maia, e tu é uma estrangeira não sabes isto... tens estudos, só espanhol falas”.

Como vê o indígena à língua indígena, por que fala assim da língua ao não-indígena?

“Antes neste povoado quase todos falavam maia, quem fala mais, só os da cidade falam castelhano. Se te ouvem falar igual a eles zombam de ti, não o podes fazer. Assim crescemos, eu não sei como aprendi assim esta língua (o espanhol), é certo que agora as crianças o aprendem na escola”.

¹⁴ Os testemunhos foram obtidos em Bécál Campeche, durante diversos períodos de trabalho de campo realizados de 1995 a 1998.

Como se vê o não-indígena a si mesmo e quem ele considera que é para falar dessa forma, acerca da língua ao indígena?

“Bom, nós tu já viste, sempre temos sido gente do centro, não aprendemos o maia, meus pais não nos deixaram, eles tinham suas idéias, queriam para nós a melhor educação, por isso nos puseram no colégio de monjas...”.

Como vê o não-indígena ao indígena, quem considera que é (o indígena) para poder falar-lhe da língua dessa forma?

“De verdade, que tu não entendes, eu lhe disse claro - senão está maduro, não o tragas. Mas tudo isto acontece porque não presta atenção na escola ao que te diz a professora; vai a tua casa e aí tudo é em maia. Já lhe disse que se continuas assim vais ficar burra”.

Como vê o não-indígena (a professora) à língua indígena, por que fala assim desta língua ao indígena?

“Se tu, em tua casa, continua falando em maia com teu filho, ele não vai aprender a ler; ele vai ficar no primeiro ano, ou, se melhor, três, quatro, cinco... eu não sei, talvez algum dia te canses e o leves e assim, “*a la milpa*¹⁵”... já não aprendeu, ficará igual a vocês”.

Estes testemunhos expressam um conjunto de posições dos sujeitos em relação à língua (indígena e espanhol), assim como uma representação das situações objetivamente definíveis (o povo, a esco-

¹⁵ Nota das tradutoras: Trata-se de expressão sem tradução, mas que pode aproximar-se de <para o campo>.

la, a casa, etc.). Esta correspondência entre as situações e as posições nem sempre se apresentam de maneira direta, ou seja, a uma situação podem corresponder diferentes posições, ou diferentes situações podem coincidir com uma mesma posição.

Nos argumentos tecidos se considera a língua indígena um obstáculo para o ensino do espanhol e para a civilização dos educandos; esta posição é possível que não varie em outros espaços geográficos e em outros núcleos sociais. Sobretudo naqueles em que a aproximação à escrita em língua indígena tem aberto novos abismos à expressão de seus falantes.

Aprofundar nesta análise permitiria reconhecer as formações imaginárias antecipadas sobre as quais se fundam as estratégias do discurso; que as diversas formações resultam de processos discursivos anteriores; as pressuposições e as implicações do discurso, etc. Em síntese, no planejamento educativo se têm omitido as formações imaginárias, isto é, o reconhecimento das situações comunicativas e as relações que se estabelecem nelas; em outras palavras, o ponto de vista dos sujeitos abarcados acerca do referente / objeto discursivo.

Universitários bolsistas pertencentes a grupos indígenas¹⁶. Na Universidade Pedagógica desde a década dos oitenta, se instaurou a Licenciatura em Educação Indígena; se nesta exposição se realiza um diagnóstico desta carreira é com a convicção de que o reconhecimento dos sintomas que inquietam a um feito, ou como neste caso a um programa educativo, pode melhorar-se, através de uma revisão de caráter reflexivo.

Os dados que se expõem são derivados de uma experiência acadêmica correspondente ao plano curricular, o grupo se constituía de

¹⁶ A reflexão que se faz sobre o desempenho escolar destes educandos não afirma que se trate de um caso exclusivo do México.

22 (vinte e dois) estudantes indígenas provenientes de várias partes do território nacional e em consequência falantes de diversas línguas, ou seja, o espanhol era a segunda língua da maioria dos participantes.

Entre os integrantes do grupo falavam-se diversas línguas indígenas; 8 (oito) em total era o número destas, mais o espanhol. As línguas maternas destes educandos pertencem a diferentes famílias lingüísticas e como costuma suceder, a marca lingüística e influencia da língua materna é um fato que prevalece neles. Veja-se o seguinte quadro; nele se apresenta em primeiro lugar a língua que o estudante reconhece como L1.

1.
LÍNGUAS MATERNAS e língua OFICIAL.

Nº	ESTUDANTE	LÍNGUA MATERNA	ESTADO DE PROCEDÊNCIA
1	EOT	NAHUATL ESPAÑHOL	NO PROPORCIONA
2	ALG	MIXTECO ESPAÑHOL	GUERRERO
3	RSG	MAZATECO ESPAÑHOL	ESTADO DE MÉXICO
4	EMG	MAZATECO ESPAÑHOL	NO PROPORCIONA
5	GCN	NAHUATL ESPAÑHOL	MORELOS
6	VHE	NÁHUATL ESPAÑHOL	MORELOS
7	LYAM	ESPAÑHOL	NO PROPORCIONA
8	BHL	MIXTECO ESPAÑHOL	OAXACA
9	DAC	TLAPANECO ESPAÑHOL	GUERRERO
10	WOA	ESPAÑHOL	VERACRUZ
11	AAM	NÁHUATL ESPAÑHOL	MORELOS
12	REN	NÁHUATL	MORELOS

13	MPA	ESPAÑHOL NÁHUATL ESPAÑHOL	GUERRERO
14	ECH	MIXE ESPAÑHOL	OAXACA
15	FDC	ESPAÑHOL	OAXACA
16	FTL	ESPAÑHOL MAYA	QUINTANA ROO
17	JMAS	ESPAÑHOL	DISTRITO FEDERAL
18	AEV	MAZAHUA ESPAÑHOL	ESTADO DE MÉXICO
19	ADELJMR	ESPAÑHOL MAYA	TABASCO
20	GPA	ESPAÑHOL	DISTRITO FEDERAL
21	HMTB	NAHUATL ESPAÑHOL	MORELOS
22	ALH	ZAPOTECO ESPAÑHOL	OAXACA

Fuente. Arquivo do curso.

No grupo¹⁷, existiam 7 (sete) línguas maternas: *nahuatl*, *mixteco*, *mazateco*, *tlapaneco*, *mixe*, *mazahua* e *zapoteco*, o que representava que 15 (quinze) teriam aprendido em seus primeiros anos de vida, uma diferente do espanhol.

A situação é um pouco mais complexa na relação docente/estudante, se se considera que cada língua tem variantes, por exemplo, no quadro se encontram falantes de nahuatl dos Estados de Morelos e de Guerrero; e de mixteco, de Guerrero e Oaxaca.

Como traço característico destes sujeitos se pode anotar que por ter como língua materna uma das reconhecidas no território nacional como concernentes às minorias lingüísticas autóctones, não possuem uma competência comunicativa no sentido amplo da expressão e da comunicação oral e escrita em espanhol e incorporado a ele, apesar de haver chegado a um nível de licenciatura e inclusive de ser pro-

¹⁷ Esta foi a primeira ocasião em que se aceitaram nesta licenciatura jovens que não falavam uma língua indígena.

fessores pertencentes ao Subsistema de Educação Indígena, não possuem o hábito da leitura, nem da escrita.

São sujeitos que, ao outorgar-se-lhes uma bolsa, eles são tirados de seu lugar de origem: a maioria deles, senão todos não conhecem a cidade e carecem da perícia que se requer para deslocar-se em uma das maiores metrópole do mundo; associado isso, seus traços físicos e seu domínio da língua oficial, coadjuva a que em não poucas ocasiões sejam vítimas da insegurança social.

Se são liberados do tempo de trabalho, não se lhes proporciona nenhum incremento salarial para os gastos que ocasionam o “converter-se em estudante de nível superior”; ao chegar à capital, o alto custo da moradia, do transporte e da alimentação os obriga a viver em vizinhanças ou em quartos coletivos que carecem dos serviços básicos, além disso, o fato de assistir a uma universidade, ainda que seja pública, também sobreleva uma série de requisitos no vestuário dos que podem carecer em suas respectivas comunidades.

A Universidade desde 2003, aproximadamente, implementou um programa de tutorias, mediante o qual, se o estudante obtém um quociente de 8 (oito)¹⁸, se faz credor de uma ajuda econômica de 1,000 (mil) pesos¹⁹ durante 7 (sete) semestres. Ante este conjunto de elementos que permitem uma aproximação a perfis característicos de estes sujeitos, encontra-se o enfrentamento com um plano curricular que foi elaborado à margem deles, ou seja, sem sua participação e que pouco ou nada leva em conta de sua trajetória de vida, da essência e do estado destes profissionais:

- Pertencem a grupos subordinados e marginalizados socioeconomicamente.

¹⁸ O mesmo que lhe exige a Subsecretaria de Educação Indígena para manter-lhe a bolsa.

¹⁹ Como 90 US, no câmbio atual.

- São adultos com responsabilidades familiares (casados e com filho).
- Integram-se a um grupo, em termos gerais, heterogêneo; línguas, costumes, saberes e crenças diferentes.
- Atuam como docentes e em consequência como dirigentes em sua comunidade.
- Têm tido uma escolaridade na maioria dos casos semi-escolarizada.
- Sabem de suas carências e necessidades como profissionais do Subsistema de Educação Indígena.

Conforme o exemplo, expõem-se a seguir algumas das matérias que compõem o mapa curricular desta licenciatura e que em consequência o estudante vai cursar durante oito semestres são as seguintes: Metodologia do Trabalho Intelectual, Teorias Sociológicas da Educação, Teorias Antropológicas da Educação, Desenvolvimento Histórico-Social em México, Teorias Psicológicas da Educação, Estatística Básica, Origem e Desenvolvimento do Campo do Currículo, Cultura e Identidade, Psicolinguística, Métodos de Leitura-escrita, Investigação Etnográfica, Avaliação Educativa na Educação Formal, Problemas de Aprendizagem em Situações Interculturais. Tradição Oral, Seminário de Tese I e II, Desenvolvimento Curricular no Campo da Educação, Administração de Instituições Educativas no Meio Indígena, Políticas Educativas do Meio Indígena.

A simples menção desta lista de títulos dá conta do grau de dificuldade que os conteúdos comportam por si mesmos e que, em geral, exibem uma ruptura teórico-metodológica; mais ainda, se se pensa nas possibilidades de reconhecimento histórico e de continuidade em prol da atualização do educando.

A abdução, criação de explicações. A abdução é fundamentalmente uma inferência à melhor explicação disponível, mas as teorias

das explicações que têm surgido são incompletas, porque não consideram a gama de relações de inferências não monotônicas²⁰ que entram em jogo. Esta foi exposta por Peirce (1974) com termos como inferência/ hipótese explicativa e um método para descobrir hipótese.

Em outras palavras, a *abdução* é a parte explicativa, teórica, a ciência mesma; uma inferência a partir de um corpo de dados que se relaciona com uma hipótese explicativa; um método para descobrir, inventar ou propor hipóteses; *abdução, inferência, indução e dedução* são termos das contribuições de Peirce que tem ampla repercussão no campo da Educação²¹.

Nesta ocasião, será feita uma aplicação operativa das contribuições da teoria da explicação abdutiva exposta por Peirce, a partir do processo educativo no que se vêem imersos os estudantes da Licenciatura em Educação Indígena da Universidade Pedagógica Nacional; na expansão deste programa ainda prevalece a tendência a uma fixação das crenças e em poucas ocasiões se propiciam passos reflexivos e lógicos.

Em termos gerais, o contato com estudantes dos últimos semestres desta licenciatura evidencia que o processo natural para a aquisição do conhecimento se vê dificultado por uma inadequada aplicação da indução ao raciocinar, ao pensar como acadêmico; do que resulta que a ação de inferir, de produzir inferências, o ato criativo mediante o qual se chega à geração de novas idéias a partir do que se conhece, não se realiza. São quatro as premissas das aplicações peirceanas que guiam esta reflexão:

- A maior parte das explicações da abdução são passíveis de revisão.

²⁰ Conjunto de métodos e instrumentos de medida que se utilizam para a investigação...

²¹ À data pouco trabalhados.

Se os estudantes que cursam esta carreira têm como língua materna (L1), uma distinta da língua oficial, o espanhol (L2), o educador tem de construir estratégias educativas que promovam a investigação e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e abduutivo, isto é, estratégias de diversa natureza nas que prevaleçam lógicas criativas e críticas no processo de aprendizagem.

- Buscar a melhor explicação possível para uma observação é processo dinâmico, porque a noção de melhor tem caráter contextual.

Segundo as formas de inferência propostas por Peirce é relevante destacar, conhecer a fixação da crença e perguntar-se quais são as formas que se utilizam para incutir nestes educandos hábitos de *pensar, sentir e atuar*. Se na verdade o objetivo de uma licenciatura em Educação Indígena é a de formar profissionais que influam na educação formal dos filhos, na educação básica das comunidades indígenas, de que maneira se pretende que o progresso científico desses educandos e dessas comunidades seja produzido, se o pensamento não se orienta aleatória e vagamente; e como pode beneficiar-se dessa orientação se os que estão cursando a licenciatura têm grandes dificuldades para ler e escrever não unicamente na língua oficial, senão inclusive em suas línguas?

Outro fato que se vincula a esta orientação do ato de conhecer, relaciona-se com as diversas formas de que dispõem para atingir essa aproximação; por que centrar-se na leitura de textos que pouco ou nada têm a ver com a experiência, as vivências do sujeito? Por que pedir-lhes a realização de ensaios, artigos, comentários de leitura etc., quando não se lhes há explicado em que consiste cada um deles e quais são suas diferenças? Por que pedir-lhes que escrevam seus discursos autobiográficos? Por que não programar-lhes periodicamente visitas a museus nos quais possam encontrar similitudes com

sua essência e estado? Por que não acompanhá-los na leitura de textos curtos (*poemínimos*, contos, novelas curtas etc.)? Por que não programar-lhes a apresentação de filmes os quais abordem temas que lhes resultem formativos em seu processo educativo? Em outras palavras, os signos na dimensão verbal e não-verbal oferecem pistas que se diluem na construção do conhecimento.

- A abdução da explicação, por meio da teoria que lhe é subjacente e a observação, pode ser dinâmica.

Se a significação é o ponto em que culmina o conhecimento que possibilita que os signos se tornem significativos na vida do sujeito, ou melhor, quando estes os conhecem e os reconhecem, como se espera a apropriação do conhecimento, a partir de textos e materiais que, a duras penas, os estudantes podem decodificar, ou de escritos por eles mesmos que contêm dificuldades inclusive para ler? Em termos gerais, no processo de formação, as tarefas que lhes são atribuídas não são lidas para compreender o que quiseram expressar, e a maioria dos professores universitários não prestam suficiente atenção neles ao longo da carreira.²²

- As relações conclusivas em torno da teoria, a observação e a explicação; também podem ser não-monótonas.

A cada dia se aprende algo novo, reza um refrão muito conhecido e de acordo com ele, conhecer é um processo dinâmico e infinito, ou sujeito não termina nunca esta ação e cotidianamente vai estabelecendo associações. Peirce explica esta atividade mental a partir da integração de três elementos que se articulam de maneira lógica e analogicamente: 1. uma sensação, 2. a energia com a que afeta outras, em ou tempo e ou espaço que se produz a sensação e que supõe uma experiência que se reconhece, e 3. a busca de uma idéia de asso-

²² Os resultados seriam o contrário, se os fatos me levassem a mentir.

ciar a outras com ela, com vínculos passados, até conformar uma idéia geral que se constitui em prática: intensidade, afecção e hábito.

A relação destes planejamentos peirceanos com a Educação leva a apontar que a obtenção ou o efeito da significação, mais que ao presente, incide no futuro. Porém, quando a interação na aula de educação formal centra-se em um processo acumulativo, memorialista e de resistência horas-aula, como pode o estudante mostrar o lugar privilegiado que lhe outorga a experiência pessoal, profissional, acadêmica, o ato de conhecer? É esta uma explicação que pode incidir em que o estudante da Licenciatura em Educação Indígena não só não adquira ou hábito de ler e escrever, mas nem sequer busque a possibilidade destas práticas?

Escola e comunidade são espaços onde coexistem uma série de contradições que evidenciam de longe que se encontram as leis, os planos e os programas educativos da vida cotidiana dos sujeitos que os habitam.

O reconhecimento do indígena e a suas culturas, da mesma forma que os programas de educação indígena, conferem ao México no plano internacional um lugar importante; no entanto, há uma brecha de que a vida cotidiana do país ainda não pode salvar-se, que tem uma significação maior na correlação de forças, que é ou tratamento aos indígenas e a seus línguas.

Conclusões.

Deste percurso de caráter interdisciplinar é possível depreender:

- Nesta exposição foram utilizados elementos teórico-metodológicos da narrativa: a seqüencialidade e a duração; da enunciação que aborda as condições de aceitação da verdade, através de estratégias discursivas utilizadas e do funcionamento axiológico em que se pôs no centro da atenção o conhecimento disciplinar como valor para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais.
- O direito lingüístico se inscreve no marco dos direitos humanos dos indígenas. Estes marcam eixos de análises fundamentais no debate que há de continuar em torno do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas.
- O conflito lingüístico no México vai mais além do projeto que envolve a eleição de uma língua ou outra e se instala no plano dos direitos humanos individuais e sociais, da democracia e do pluralismo, da reestruturação do Estado atual e em um novo conceito de nação.
- Quando nas aulas em que se formam lingüista se expõe a teoria de Peirce, geralmente se torna difícil e pouco acessível; é necessário conferir-lhe vida, relacionando as inferências com as explicações que a realidade da investigação proporciona. É preciso ter em conta que, como toda teoria, a da abdução pode ser corrigível, porque a melhor explicação pode ser perfectível e derivada de uma relação indutiva não monótona entre os elementos teóricos subjacentes.

Referências Bibliográficas

- De las Casas Bartolomé (2006), **Brevísima relación de la destrucción das Indias**, México, Edições Escolares.
- Ferreiro Pérez A. (2006), “Procesos educativos e procesos de construcción de hábitos; de la fijación de la creencia al pensamiento abductivo” em Sandoval Edgar (comp.), **Semiótica, lógica e conocimiento Homenaje a Charles Sanders Peirce**, México, UACM.
- Flores Roberto (2006), “Los eventos como signos, hacia una semiótica de la historia” em Sandoval Edgar (comp) **Semiótica, lógica e conocimiento Homenaje a Charles Sanders Peirce**, México, UACM.
- Morado Raymundo (2006) “Relações no-monotónicas em teorias sobre la abducción” em Sandoval Edgar (comp) **Semiótica, lógica e conocimiento Homenaje a Charles Sanders Peirce**, México, UACM.
- Moreno Macías Ma. A. (2006). “Ideas para um análise de la intervención em psicología social em o marco de la teoría de la significación de Peirce” em Sandoval Edgar (comp) **Semiótica, lógica e conocimiento Homenaje a Charles Sanders Peirce**, México, UACM.
- Pécheux M. (1974) **Hacia um análisis automático del discurso**, España, Ed. Gredos.
- Peirce Ch. S. (1974), **La ciencia dos signos**, Argentina, Ed. Nueva Visión.
- Ruiz Avila (2004) “El estatuto legal e social das línguas indígenas” em **Revista Reencuentro**, México. UAM-X.
- Sierra O’Reilly Justo (1959), **La hija del judío**, México, Ed. Porrúa.