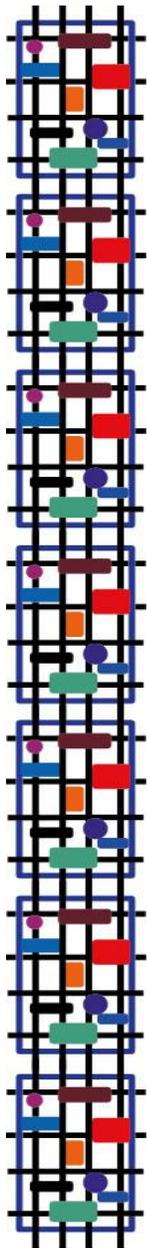




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Dirección General de Investigación y Posgrado
Doctorado en Estudios Regionales



**Ecología Lingüística y Práctica Docente en
Tres Microecosistemas Lingüísticos de la
Región Altos Tsotsil-Tzeltal de Chiapas**

Tesis para obtener el título de
Doctor en Estudios Regionales

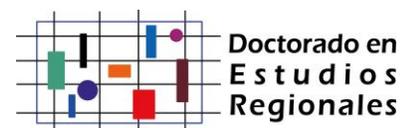
Presenta:

JUAN PABLO MURIEL ÁLVAREZ

Directora:

Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; noviembre de 2016



Doctorado en
Estudios
Regionales

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número 480273, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (Unach).



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 04 de noviembre de 2016.

Oficio No. TDER/203/16.

C. **JUAN PABLO MURIEL ALVAREZ**

Promoción: **QUINTA**

Matrícula: **13162012**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

" ECOLOGIA LINGÜÍSTICA Y PRACTICA DOCENTE EN TRES MICROSISTEMAS LINGUISTICOS DE LA REGION ALTOS TSOTSIL-TSELTAL DE CHIAPAS ".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



DR. APOLINAR OLIVA VELAS

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/AOV/mcmd*

Dedicatorias

A mí maestro, mentor, guía, mejor amigo.

Ich sage dir vielen Dank!

Agradecimientos

A mí **madre**, por estar siempre ahí en el momento y lugar adecuado para aconsejarme con sabiduría y amor. Gracias por enseñarme a entender el significado de la fe en todas sus acepciones.

A mí **esposa**, porque a pesar de las dificultades de la vida en pareja intentas día a día seguir siendo mi cómplice en esta aventura llamada vida. Gracias por tu amor, paciencia, sapiencia, apoyo y comprensión.

A mí **hijo**, por ser la luz que guía mis pasos y el principal motivo de cada respiro de mi ser. Gracias José Pablo por enseñarme a entender finalmente el significado del amor sin ataduras.

A mi **directora de tesis**, por su apoyo, consejo, sabiduría y paciencia.
Gracias por ayudarme a volar y más aún por hacerme aterrizar cuando iba
por el camino equivocado.

A mis **profesores**, quienes con una mezcla de conocimientos,
estrategias, pero sobre todo con el ejemplo, coadyuvaron en mi formación
académica y personal.

A mis **compañeros** por hacer que estudiar este Doctorado fuera siempre
tarea más sencilla y llevadera. Aprendí mucho de todos y cada uno de
ustedes.

A mi **familia, amigos y alumnos** por el apoyo y solidaridad para
conmigo y mis circunstancias, siempre.

ÍNDICE

Introducción	11
Capítulo I. Construyendo la región de estudio	19
1.1. La región V - Altos, Tsotsil-Tseltal de Chiapas	20
1.2. Microecosistemas lingüísticos, otra forma de construir la región	27
1.2.1. Lengua y cosmovisión tsotsil	38
1.2.2. Lengua y cosmovisión tseltal	43
Capítulo II. Políticas educativas y lenguas indígenas	49
2.1. Una aproximación a la educación indígena en México	55
2.2. La educación indígena en Chiapas	68
2.3. El cambio educativo y la interculturalidad	74
2.4. La escuela como factor de vitalidad o desplazamiento lingüístico	79
Capítulo III. Ecología en lenguas originarias	83
3.1. Ecología lingüística	86
3.1.1. Desplazamiento de lenguas	95
3.1.2. La extinción de una lengua	99
3.2. Ecología de presiones	104
3.2.1. La competencia comunicativa	105
3.2.2. La facilidad compartida.....	109
Capítulo IV. Diseño metodológico	111
4.1. Otra forma de hacer investigación: el paradigma interpretativo	111
4.2. El método etnográfico	114
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	117
4.4. Población y muestra	121
4.5. Categorías de Análisis	126
Capítulo V. La ecología lingüística de tres ecosistemas	133
5.1. Contexto actual. La escuela y la comunidad	133
5.2. Lengua y cultura en el salón de clases	140
5.3. Interacción de lenguas en el aula	143
5.4. Uso de lenguas específicas en contextos diferenciados	147
5.5. Papel del docente como agente de desarrollo	150

5.6. Retos y desafíos de la educación indígena	153
Conclusiones	159
Referencias.....	169
Anexo 1. Fichas etnográficas.....	177
Ficha etnográfica – San Antonio, Tenejapa	179
Ficha etnográfica – Romerillo, San Juan Chamula	189
Ficha etnográfica - San Cristóbal de las Casas	199
Anexo 2. Diarios de campo	207
Diario de campo – San Antonio, Tenejapa	209
Diario de campo – Romerillo, San Juan Chamula	229
Diario de campo – San Cristóbal de las Casas.....	249
Anexo 3. Entrevistas.....	269
Entrevista – San Antonio, Tenejapa	271
Entrevista – Romerillo, San Juan Chamula	283

Índice de tablas

Tabla 1. Población y extensión territorial por municipio

Tabla 2. Población indígena presente en la región V del estado de Chiapas

Tabla 3. Habitantes indígenas y mestizos por municipio

Tabla 4. Municipios con mayor número de hablantes de tsotsil mayores de cinco años

Tabla 5. Características de la población en hogares tseltales

Tabla 6. Tipología del bilingüismo

Tabla 7. Educación bilingüe en Chiapas

Tabla 8. Perfil profesional de los docentes de educación indígena

Tabla 9. Educación bilingüe en diversas lenguas indígenas

Tabla 10. Indicadores de la educación indígena

Tabla 11. Características generales de los diferentes microecosistemas lingüísticos

Tabla 12. Categorías de análisis

Índice de mapas

Mapa 1. Regiones socioeconómicas del estado de Chiapas

Índice de figuras

Figura 1. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas

INTRODUCCIÓN

Una lengua desaparece cuando se extinguen sus hablantes, o cuando éstos dejan de utilizarla para expresarse en otra que, con frecuencia, está más extendida y es hablada por un grupo preponderante. La supervivencia de una lengua puede verse amenazada por factores externos, por ejemplo, un sojuzgamiento de índole militar, económica, religiosa, cultural o educativa; y también por factores internos, por ejemplo la actitud de rechazo de una comunidad hacia su propio idioma. Hoy en día, el aumento de los fenómenos migratorios y la celeridad de la urbanización suelen acarrear una desaparición de los modos de vida tradicionales, así como una fuerte presión para hablar la lengua predominante que es necesaria –o se percibe como tal– para participar plenamente en la vida de la sociedad y progresar en el plano económico (UNESCO, 2014:s/p).

La situación actual de miles de lenguas en el mundo es incierta. Mientras unas lenguas gozan del status de lenguas internacionales y se extienden territorialmente cada vez más con un número creciente de hablantes, existen otras que se encuentran gravemente en peligro de extinción. Desde hace varias décadas esta problemática ha llamado la atención de diversas organizaciones internacionales, las que a su vez han logrado incidir en diferentes países. México no ha sido la excepción y se ha buscado desde diferentes sectores hacer frente a esta situación.

La vitalidad o extinción de una lengua en particular es un fenómeno multifactorial. Expertos invitados por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) desarrollaron en 2003 un listado de factores que intervienen directamente en la vitalidad o desplazamiento de las lenguas. Se debe

destacar que uno solo de los diferentes factores presentados a continuación no es determinante para afirmar que determinada lengua está en peligro de desaparecer. Los expertos de la UNESCO han identificado los nueve factores siguientes, que deben considerarse en su conjunto:

1. La transmisión del idioma de una generación a otra.
2. El número absoluto de sus hablantes.
3. La proporción de sus hablantes con respecto a la población total.
4. Los cambios en los ámbitos de utilización del idioma.
5. La capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos de actividad y los media.
6. La disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste.
7. La actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, comprendida la cuestión de su reconocimiento y uso oficiales.
8. La actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma.
9. La cantidad y calidad de documentos en el idioma (UNESCO, 2003).

Los diferentes puntos presentados por la UNESCO ayudan a dibujar un mapa de la situación que guardan las diferentes lenguas en el mundo. Debemos tomar en consideración que el peligro de extinción en que se encuentran las lenguas va más allá de dejar de hablar una lengua. No se puede entender lengua sin cultura, ni cultura sin lengua. Todas y cada una de las lenguas reflejan una visión del mundo única en su género, misma que la diferencia de otras; conlleva su propio sistema de valores, una filosofía específica y características culturales que las individualizan. La extinción de una lengua representa la pérdida de conocimientos culturales únicos que se han ido encarnando en ella a lo largo de los

siglos. La cosmovisión y cosmogonía, la visión ecológica de una cultura se pierden para siempre si su lengua se extingue. La lengua es un soporte de identidad y elemento esencial del patrimonio cultural.

El estado de Chiapas es un claro ejemplo de plurilingüismo en nuestro país, compartiendo con otros estados los primeros lugares con el mayor número de hablantes indígenas. La basta riqueza lingüística de la región se ve opacada por diferentes situaciones que han mantenido históricamente a los pueblos indígenas subsumidos en el abandono y la marginación. Una de las problemáticas más complejas a las que se enfrentan las diferentes agrupaciones indígenas es la educación. Aun cuando existen subsistemas que se encargan del desarrollo e implementación de estrategias para coadyuvar al desarrollo de la educación bilingüe, aún falta mucho por hacer.

La relación que existe entre la ecología y la lingüística parece muy distante. Sin embargo, la ecología de las lenguas o ecología lingüística debe ser entendida metafóricamente. Las lenguas presentes a lo largo de la historia –unas ya extintas, otras en proceso de extinción y otras que se desarrollan de manera expansiva–, al igual que las especies biológicas, crecen, cambian, viven y mueren en relación con otras lenguas. Las lenguas, al igual que las diversas especies biológicas, interactúan con múltiples y muy diversos factores de su entorno; algunos de los factores que se pueden evidenciar son de carácter sociopolítico, económico, cultural, educativo, histórico, demográfico, etc. Algunas lenguas, de la misma manera que ciertas especies sujetas a entornos determinados, pueden llegar a estar en peligro de extinción. La ecología lingüística no se enfoca únicamente en el estudio y descripción de estos procesos, sino también busca desarrollar estrategias que coadyuven a contrarrestarlos para apoyar a determinadas lenguas minoritarias. La preservación de las lenguas minoritarias no es un asunto exclusivo de la disciplina lingüística (Hornberger, 2005, Bastardas, 2003).

Conforme a lo expresado por el lingüista inglés Crystal (2008), el concepto de ecología de las lenguas fue usado por primera vez por Haugen en 1972 para referirse al estudio de las interacciones entre la lengua y su entorno. El entorno, de acuerdo con el autor de este nuevo concepto, debe ser entendido desde la dimensión psicológica, pero también desde una perspectiva sociológica; aunque es muy importante que la cuestión no se reduzca a la descripción de la situación social y psicológica de la lengua, sino al efecto de esta situación sobre las lenguas. La ecología de la lengua no se limita a la descripción de las lenguas sino a promover su uso y preservación (Haugen, 1972).

La región dentro de la cual se desarrolla la investigación se caracteriza por la interacción de diferentes lenguas, lo que nos permite afirmar que en ese entorno se desarrollan diferentes ecosistemas lingüísticos. Claramente el concepto de ecosistema lingüístico es tomado de la ecología en las ciencias naturales, la conceptualización de esta disciplina se basa en las nociones utilizadas en las ciencias naturales pero son utilizadas y aplicadas en las ciencias sociales.

el traslado de ideas y conceptos desde la ecología biológica a la ecología lingüística no solamente se concretó en los ámbitos más académicos sino que llegó también a los espacios de conflicto y reivindicación entre grupos mayoritarios y/o dominantes y minoritarios y/o subordinados. A medida que la conciencia general sobre la protección de las especies biológicas fue avanzando, la analogía con las 'especies lingüísticas' fue también creciendo, y la defensa de la conservación de la linguodiversidad avanzó en paralelo -aunque siempre en menor medida- con la de la biodiversidad (Bastardas, 2003:3).

No se puede acuñar a un investigador en particular la premisa de crear nuevos conceptos que se desprenden de la Ecología de las ciencias naturales, como se ha presentado en párrafos anteriores, todos los ecolingüistas utilizan nociones de la Ecología, la Biología, la Botánica, etc. para abordar problemas de índole lingüístico. Bastaría hacer una analogía simple entre la Ecología de las especies y la Ecología de las lenguas para poder vislumbrar la metáfora deseada.

En la naturaleza, los diferentes contextos se encuentran conformados por una serie de microecosistemas que caracterizan y distinguen al ecosistema del que forman parte. En el ámbito lingüístico de desarrolla una situación bastante similar, podemos afirmar que existen ecosistemas lingüísticos que se caracterizan por particularidades propias que los distinguen de otros micro contextos.

La correcta distinción entre los diferentes términos utilizados para designar a las lenguas juega un rol muy importante. En el lenguaje diario muchas personas confunden por ejemplo la adquisición de una segunda lengua (L2) con una lengua extranjera (LE), o llaman dialectos a las lenguas originarias, con una connotación evidentemente negativa, al confundir el término dialecto que hace referencia a una variedad de una lengua, por ejemplo el inglés de Belice, Jamaica, Australia e India. Muñoz (citado por Manga, 2005:s/p) opina sobre las claras diferencias entre estas lenguas:

Segunda lengua / Lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

La cita anterior nos presenta los elementos necesarios para entender claramente cuando hablamos de LE y de L2, así como los posibles momentos en las que podrían ser utilizadas como conceptos similares dentro de esta investigación.

La correcta diferenciación entre los conceptos de lengua materna (LM), L2 y LE es fundamental para el desarrollo óptimo de la investigación. De acuerdo con Da Silva y Signoret (2005) la LM, también conocida como lengua primera (L1), es adquirida de forma natural por los niños cuando comienzan a desarrollar el habla; se da dentro de un proceso natural de

maduración y el niño construye la lengua en un ambiente natural, gracias al proceso de adquisición descrito por Stern (citado por Da Silva y Signoret, 2005). La naturalidad de la adquisición de L1 puede ocurrir también en niños –y en casos particulares igual en adultos– que adquieren L2 (inmigrantes, indígenas, guías de turistas). En muchas ocasiones cuando un adulto busca adquirir una L2, se necesita un proceso simultáneo de adquisición y de aprendizaje, ya sea formal y/o informal. Las LE deben ser aprendidas por niños y adultos de manera formal en situaciones áulicas, aunque existe evidencia que señala que ésta no es necesariamente la regla.

Dentro de la clasificación de las lenguas también encontramos a las lenguas étnicas u originarias. Las lenguas étnicas o indígenas son lenguas naturales que hacen referencia a un determinado micro-contexto lingüístico-cultural. En esta investigación se piensa al español como L2 y existen dos lenguas originarias (L1/LM) principales la lengua tsotsil y la lengua tseltal.

Las lenguas vistas desde la ecología lingüística pueden ser localizadas tanto en el espacio como en el tiempo; el desplazamiento de éstas se da por el desuso de las funciones de la misma. Este desplazamiento se genera también en términos de modos de vida y expresiones culturales. La escuela es un espacio neurálgico para determinar las funciones sociales de las diferentes lenguas en interacción. Lo anterior lleva a cuestionarnos, ¿cuál es la visión de los docentes ubicados en los diferentes microecosistemas lingüísticos (Tenejapa, San Juan Chamula y San Cristóbal de las Casas) respecto al uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿de qué manera es propuesta la educación bilingüe por las políticas públicas en México? y, desde la perspectiva docente, ¿cuáles son las condiciones de uso de las diferentes lenguas en interacción en cada uno de los microecosistemas lingüísticos?

Para poder entender mejor la investigación y una vez que se han presentado los cuestionamientos centrales que dan sentido a este trabajo,

se muestran a continuación los objetivos que dirigieron el rumbo de la presente investigación. Primero, se pretende analizar e interpretar la visión de los docentes sobre la utilidad del uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Segundo, revisar las políticas lingüísticas institucionales a nivel nacional y estatal, así como observar si éstas se reconocen y retoman en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se da cuenta de las condiciones de uso de las diferentes lenguas en interacción en cada uno de los microecosistemas lingüísticos.

Para organizar estructuralmente este trabajo fue dividido en cuatro capítulos. En el primero de ellos se realiza una descripción detallada del entorno en donde se realizó la investigación. La región es, sin duda alguna, uno de los conceptos más importantes de esta investigación. Describir el vasto ecosistema donde se desarrolló la investigación es primordial. Dentro del segundo capítulo se abordan las políticas educativas y lingüísticas de México de manera general. Se hace un recorrido histórico a través de las políticas educativas indigenistas a nivel federal y estatal. El capítulo tres presenta los referentes teóricos principales que ayudarán a construir el conocimiento recuperado de la investigación. La conceptualización de los diferentes hallazgos es fundamental en todo trabajo de investigación. Finalmente, en el capítulo número cuatro se desarrolla y explica el diseño metodológico que rigió esta investigación. Así mismo, se da cuenta de las diferentes categorías para el manejo de la información recabada y los resultados del análisis de la investigación.

CAPÍTULO I. CONSTRUYENDO LA REGIÓN DE ESTUDIO

Toda vez que este trabajo se inscribe en un programa que busca incidir en las diferentes realidades de la región, el contexto en el cual la investigación ha sido desarrollada juega un rol de suma importancia. Es fundamental tener en claro las circunstancias en las cuales se desarrollan los diversos escenarios. En este capítulo, se presenta en un primer momento un panorama general de la región estudiada. Posteriormente, se dan detalles esenciales de los tres diferentes microecosistemas lingüísticos inmersos en el estudio. Así mismo, se presenta la cosmovisión de los grupos originarios que se encuentran ubicados en el universo de estudio.

El simple hecho de abordar la terminología relacionada con el concepto de región conlleva, sin dudar a dudas, a una serie de dificultades. Este término polisémico que es estudiado por diferentes campos del conocimiento –dentro de las cuales adquiere diferentes significaciones– juega un rol muy importante en las investigaciones, sobre todo en las relativas a los Estudios Regionales.

En la actualidad cuando se habla de un metropolitanismo global (Giménez, 2007), no se puede entender a la región si no lo hacemos con un sentido de interaccionalidad, de lo global a lo local y de lo local a lo global. En otras palabras, tratar de vislumbrar la realidad de nuestro entorno no podría ser entendida sino desde una perspectiva abierta a las diferentes interacciones de carácter global, así cuando compramos algún producto que sin saberlo viene del otro lado del mundo o adoptamos alguna frase

proveniente de una lengua que no es la nuestra, se busque o no, se esté consiente o no, lo global se hace presente en nuestro contexto cotidiano.

Una de las formas más utilizadas para abordar temáticas de carácter regional es aquella que conceptualiza a la región desde una visión más reduccionista. El concepto de región hace la mayoría de las veces referencia a las representaciones históricas de cultura, política y economía; caracterizado por factores físicos, biológicos y climáticos de un grupo particular tanto en espacio como en tiempo.

Se debe entender a las regiones como construcciones de carácter social más que natural, así podemos encontrar regiones de índole artificial o administrativa (Ch'ao Ting Chi citado por Ayora, 2012). Este trabajo se regionalizó en un primer momento a partir de una construcción de región política dada, esto con el fin de poder delimitar de una manera clara y objetiva el microuniverso de estudios. Así, se tomó la decisión de trabajar en un primer momento con una de las 15 nuevas regiones socioeconómicas del estado de Chiapas. La región V Altos Tsotsil-Tseltal fue seleccionada de entre las diferentes regiones como el universo idóneo de la investigación, toda vez que es de conocimiento general que en dicha región interactúan diferentes lenguas maternas.

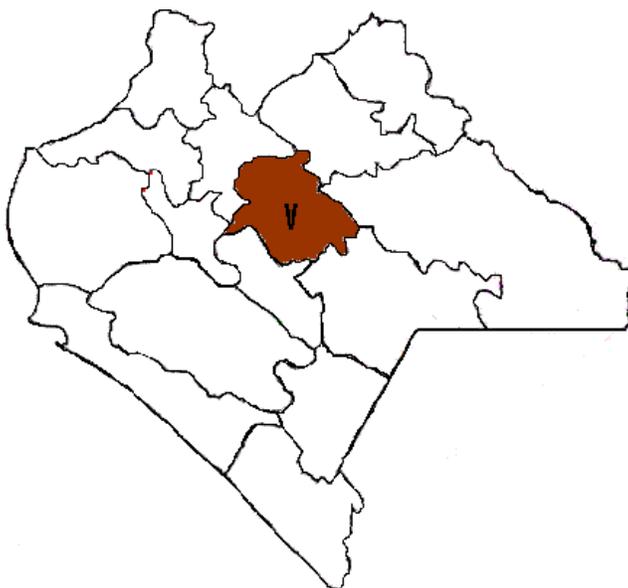
Se presentan en las siguientes páginas las principales características de la región socio-económica a estudiar para, posteriormente, poder obtener información y conceptos más particulares y lograr entonces definir con mayor claridad la región dentro de la cual se desarrollaran los tres diferentes ecosistemas lingüísticos estudiados en esta investigación.

1.1. La región V - Altos, Tsotsil-Tseltal de Chiapas

Las actuales 15 regiones socioeconómicas del estado de Chiapas son un ejercicio de relativa reciente creación. Constitucionalmente el rol del municipio juega un papel destacado dentro del federalismo, es base de la división territorial y administrativa de las entidades federativas (Ubiarco,

2009). Para dicho ejercicio se procedió a modificar, con fundamento en la Constitución Política del Estado de Chiapas, la distribución existente hasta ese momento de las regiones del estado de Chiapas. Esto dio pauta a la generación de nuevas regiones que buscaron agrupar características de diversa índole y reorganizar así la realidad regional del estado de Chiapas.

Mapa 1. Regiones socioeconómicas del estado de Chiapas



La región V Altos Tsotsil-Tseltal (Mapa 1) se diferencia de otras por su enorme diversidad cultural, misma que proviene de la convergencia de múltiples asentamientos que en su gran mayoría provienen de contextos indígenas y/o rurales. La quinta región socioeconómica del estado de Chiapas se encuentra conformada por 17 de los 118 municipios que forman parte del estado. En estricto orden alfabético se presentan a continuación los municipios que conforman dicha región: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas –ciudad que funge como Cabecera Municipal Regional–, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán.

Por su ubicación geográfica particular, esta región tiene muchas colindancias con otros municipios vecinos; esto a su vez enriquece el contacto cultural y, por ende, lingüístico de la misma. Colinda por ejemplo con los municipios de El Bosque, Jitotol y Bochil pertenecientes a la Región VII de Los Bosques. Al este colinda con los municipios de Sitalá y Chilón que pertenecen a la Región XIV Tulijá Tseltal Chol y con los municipios de Altamirano y Ocosingo pertenecientes a la Región XII Selva Lacandona. Al sur colinda con los municipios de Comitán y Las Rosas pertenecientes a la Región XV Meseta Comiteca Tojolabal. Asimismo, tiene como vecinos a los municipios de Venustiano Carranza y Nicolás Ruiz de la Región IV de Los Llanos y con los municipios de Acala y San Lucas de la Región I Metropolitana (INEGI, 2010). Ubicada estratégicamente en el centro norte del estado, esta región se caracteriza no solo por la convergencia de diferentes lenguas dentro de ella, sino también por la interacción de lenguas vecinas que se relacionan en el contexto diario de habla.

Esta región del estado cuenta con una extensión territorial de 3, 717.08 km², misma que representa el 5 % del total del territorio estatal, lo que la coloca como la décima región más extensa del estado de Chiapas. Dicha región cuenta con una población que ronda los 600, 000 habitantes, de los cuales 400, 000 hablan una lengua indígena, prácticamente el 70 % de la población total regional. A continuación se presenta una tabla con información básica para conocer más detalladamente a la región por investigar.

Tabla 1. Población y extensión territorial por municipio

Clave	Municipio	Población	Superficie (Km2)
113	Aldama	5 072	28.31
007	Amatenango del Valle	8 728	154.47
022	Chalchihuitán	14 027	183.21

023	Chamula	76 941	340.92
024	Chanal	10 817	396.06
026	Chenalhó	36 111	245.41
038	Huixtán	21 507	342.21
049	Larráinzar	20 349	140.38
056	Mitontic	11 157	40.41
064	Oxchuc	43 350	411.54
066	Pantelho	20 589	194.58
078	San Cristóbal de Las Casas	185 917	375.19
112	San Juan Cancuc	29 016	177.34
119	Santiago el Pinar	3 245	16.52
093	Tenejapa	40 268	191.9
094	Teopisca	37 607	279.42
111	Zinacantán	36 489	199.61
Totales		601, 190	3, 717.08

Fuente: INEGI (2010).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, la población total del estado de Chiapas asciende a 4, 796, 580 habitantes. En este conteo 601, 190 habitantes se encuentran asentados en esta región, lo que la coloca en el tercer puesto de las regiones más densamente pobladas del estado. En la región V, se concentran un 48.12 % de hombres y un 51.88 % de mujeres. En cuanto a la división por los diferentes grupos de edad, la región se estructura de la siguiente manera: en el grupo que corresponde a habitantes de entre los 0 a los 14 años existe una población de 239, 797 que representa prácticamente el 40 % de la población total. El otro gran grupo es el que corresponde a los habitantes de 15 a 59 años con 330, 455 con un 55 % del total. Finalmente el grupo de 60 y más años, con una población de 21, 463 que representan poco menos del 5 % del total de habitantes de la región. Así, podemos considerar, en concordancia con las estadísticas citadas anteriormente, que esta región del estado es una región joven y con un amplio potencial de desarrollo en términos económicos y sociales.

Como se mencionó con antelación, esta región se diferencia de otras por el gran número de habitantes de origen indígena. La siguiente tabla

evidencia de manera sistémica el número de habitantes indígenas en la región. Asimismo podemos observar de manera general y de acuerdo con el INEGI (2010) el nivel de bilingüismo y de monolingüismo que se desarrolla de manera cotidiana en esta región:

Tabla 2. Población indígena presente en la región V del estado de Chiapas

Indicadores	Total estatal	Región V, Altos Tsotsil-Tseltal
Población en hogares indígenas Personas que forman hogares censales donde el jefe del hogar o su cónyuge hablan alguna lengua indígena	1, 495, 880	479, 753
Población de 3 años y más que habla lengua indígena	1, 209, 057	408, 958
Población de 3 años y más bilingüe Hablantes de lengua indígena y español	772, 881	200, 557
Población de 3 años y más monolingüe Hablantes de lengua indígena y no español	421, 358	204, 199

Fuente: INEGI (2010).

La dispersión poblacional es un fenómeno de carácter multifactorial que vale la pena ser mencionado para poder entender algunos aspectos de la región en cuestión. Dentro de esta región, se presenta en todos sus municipios un gran nivel de dispersión, mismo que se encuentra estrechamente ligado a un alto nivel de marginación. Desde el año 2000, el estado de Chiapas se ubica en el segundo lugar con el más bajo índice de marginación del país. En esta región, existe una densidad de población

mayor que la media estatal y nacional, prácticamente todos sus municipios se encuentran dentro de la clasificación con un índice de desarrollo humano muy bajo. En la región V Altos Tsotsil-Tseltal más del 60 % de la población total se encuentra radicando en comunidades aisladas como colonias, ejidos, parajes y rancherías, mismas que no exceden los 2, 500 habitantes. Un gran número de estas localidades no alcanza los 100 habitantes (INEGI, 2010). Dicha situación se perfila como una grave problemática para el estado, toda vez que resulta imposible – entre otras situaciones, por lo agreste de la región– brindar todos los servicios necesarios a cada una de las diferentes localidades, coadyuvando así al fomento de las posiciones negativas o desfavorables del estado a nivel nacional.

La región cuenta con dos grupos étnicos sobresalientes, la cultura tsotsil y la cultura tseltal, ambas herederas de la gran cultura Maya. Muchos de estos asentamientos conservan en la actualidad algunas de las costumbres y tradiciones prehispánicas de esta emblemática cultura, mismas que dan sustento y reconfiguran su cultura e identidad. La riqueza histórica de estos pueblos originarios se entremezcla con el proceso de globalización que se vive en prácticamente todas las latitudes de nuestro planeta.

Cabe hacer mención que en esta región, únicamente dos de los 17 municipios son considerados como asentamientos de carácter urbano. Las dos ciudades clasificadas como urbanas son San Cristóbal de las Casas y Teopisca, en ellas cohabitan mestizos, indígenas y en San Cristóbal incluso un gran número de personas de origen extranjero. Como se puede evidenciar, una amplia mayoría de los municipios son clasificados como comunidades que cuentan exclusivamente o con una extensa población de origen indígena y/o de origen rural.

Una geografía accidentada, elevados niveles de dispersión poblacional, falta de empleos bien remunerados, en muchos casos la falta de infraestructura y servicios básicos y altos niveles de analfabetismo, entre

muchos otros factores, se suman a las dificultades afrontadas por estos pueblos originarios que se encuentran de una manera u otra marginados respecto al resto de la población. A continuación se presenta de manera general los porcentajes de indígenas y mestizos en cada uno de los 17 municipios de la región:

Tabla 3. Habitantes indígenas y mestizos por municipio

Clave	Municipio	Indígena	Hombres	Mujeres	%	Mestiza	Hombres	Mujeres
007	Amatenango del Valle	5 936	2 839	3 097	66.75	2 957	1 423	1 534
022	Chalchihuitán	12 795	6 293	6 502	89.52	1 498	757	741
023	Chamula	70 821	32 509	38 312	90.33	7 582	3 722	3 860
024	Chanal	9 824	4 865	4 959	89.13	1 198	613	585
026	Chenalhó	32 404	15 979	16 425	88.06	4 394	2 180	2 214
038	Huixtán	18 972	9 301	9 671	86.57	2 943	1 499	1 444
049	Larráinzar	17 546	8 601	8 945	84.62	3 190	1 625	1 565
056	Mitontic	10 069	4 924	5 145	88.57	1 300	677	623
064	Oxchuc	39 556	19 983	19 573	89.55	4 618	2 276	2 342
066	Pantelhó	17 039	8 495	8 544	81.22	3 941	1 925	2 016
078	San Cristóbal de las Casas	63 413	30 115	33 298	33.47	126 036	60 572	65 464
093	Tenejapa	37 057	18 174	18 883	90.31	3 976	1 962	2 014
094	Teopisca	14 964	7 163	7 801	39.05	23 357	11 413	11 944
111	Zinacantán	32 949	15 422	17 527	88.62	4 233	2 080	2 153
112	San Juan Cancuc	26 428	12 882	13 546	89.38	3 139	1 541	1 598
113	Aldama	4 238	2 027	2 211	82.00	930	457	473
119	Santiago El Pinar	2 870	1 420	1 450	86.79	437	218	219
	Totales	416 881	200 992	215 889	68.05	195 729	94 940	100 78

Fuente: INEGI (2010).

La situación económica que atraviesan las familias en esta región es un factor determinante en el rezago educativo que se vive en estos municipios. En la mayoría de los hogares los menores son insertados al mundo laboral –sobre todo a las labores del campo– por lo que asistir a la escuela no es una prioridad, ya que genera gastos imposibles de subsanar

por las familias. Como se mencionó anteriormente, el índice de analfabetismo en la región es muy alto, y aproximadamente uno de cada cuatro habitantes no sabe leer ni escribir. En esta región el analfabetismo se presenta en el 26 % de la población total, cifra que supera considerablemente la del 17 % de analfabetismo en el estado de Chiapas (INEGI, 2010).

De acuerdo con el INEGI (2010), un 90 % de la población de entre seis y 11 años asiste regularmente a la escuela; al igual que un 80 % de la población de entre 12 y 14 años. Desafortunadamente, para la población que se encuentra entre los 15 y los 17 años, el resultado es mucho menor con únicamente el 46 %. Un 15 % de asistencia total es otorgada a estudiantes mayores a 17 y hasta los 24 años. En esta región existe una matrícula aproximada de 120, 000 alumnos que se encuentran cursando la educación primaria, alrededor de 28, 000 estudiantes inscritos en el nivel secundaria y cerca de 13, 000 jóvenes se encuentran matriculados en bachillerato.

La información presentada en este apartado busca dar cuenta de la situación general actual de la región socioeconómica elegida para los fines de la investigación. Resultaría imposible hablar de todos y cada uno de los diferentes factores que interactúan en este diverso ecosistema lingüístico. Una vez planteado el universo o el ecosistema de estudio, se presenta en seguida la regionalización particular de la investigación.

1.2. Microecosistemas lingüísticos, otra forma de construir la región

Como pudimos percatarnos en el apartado anterior, la región Altos Tsotsil-Tseltal representa un universo amplio y complejo, que se muestra idóneo para desarrollar la temática central de esta investigación. Tomando en cuenta las características de dicha región y de la investigación en sí, se procedió a desarrollar una nueva manera de crear y, por lo tanto, de entender a la nueva región de estudio.

Considerando que la investigación se desarrolló dentro de los campos de la ecología lingüística, y ésta busca estudiar a las lenguas y la interacción de éstas con su entorno, se decidió regionalizar a partir de esta premisa. Al igual que se habla de ecosistemas en la biología, dentro de la terminología de la ecología lingüística se habla de ecosistemas lingüísticos; éstos sirven para determinar zonas o regiones de habla (Bastardas, 2003).

No obstante, no es conveniente hacer generalizaciones y hablar de extensas regiones de habla, ya que dentro de cada uno de los ecosistemas lingüísticos se puede diferenciar una vasta gama de microecosistemas, donde una o más lenguas se caracterizan y diferencian de otros contextos de habla.

La presente investigación se desarrolló en tres microecosistemas lingüísticos particulares. Los tres microecosistemas se situaron en tres diferentes salones de clase de escuelas primarias bilingües ubicadas todas ellas en la Región Altos, Tsotsil-Tseltal del estado de Chiapas.

En el capítulo que se aborda el diseño metodológico, se explicará de manera más precisa los criterios de selección de las diferentes escuelas; sin embargo, se puede mencionar que los microecosistemas fueron seleccionados a partir de diversos factores entre los que podemos destacar el hecho que deberían ser exclusivamente escuelas bilingües, la lengua materna de los alumnos y del profesor, la ubicación geográfica de las escuelas –haciendo referencia a la proximidad de cada una de ellas aun centro urbano–, y es de destacar la apertura que tuvieron las autoridades educativas y los mismos profesores para permitir el desarrollo de la investigación.

Así, un primer microecosistema es prácticamente monolingüe en la lengua indígena, se encuentra ubicado en un contexto donde se habla la lengua tseltal mayormente, no obstante el español y otras lenguas originarias se encuentran presentes, aunque éstas tienen menor participación y solo algunos adultos afirman comunicarse en ellas.

Este primer microecosistema se encuentra ubicado en la comunidad de San Antonio, en el municipio de Tenejapa y se integra por alrededor de 30 familias. Aproximadamente 180 personas viven en esta comunidad. La comunidad se sitúa a 2, 130 metros sobre el nivel del mar. Cuenta con luz eléctrica en prácticamente todos los hogares y son éstos los que prestan el servicio de alumbrado público, los habitantes de la comunidad carecen de agua potable y drenaje. Para acceder a esta comunidad existe una accidentada carretera de terracería de la cual se encuentra pavimentada únicamente las partes más peligrosas del sinuoso camino a lo largo de la montaña.

Como mencionamos al inicio de la presentación de este microecosistema, la población tiene como lengua materna el tseltal. Los adultos, quienes en su mayoría son mujeres, tienen el español como segunda lengua. Es de destacar que muchos de los hombres de la entidad han emigrado a otras comunidades vecinas, ciudades cercanas, e incluso a otros estados en busca de mejores fuentes de trabajo. Los más jóvenes no han tenido la necesidad de aprender otra u otras lenguas además de la propia, sus necesidades básicas son cubiertas dentro de la comunidad y por miembros de la misma.

Los habitantes de San Antonio se encuentran muy bien organizados y realizan con frecuencia reuniones donde discuten temas relevantes de la colectividad. Es importante destacar que todas estas reuniones se llevan a cabo en las instalaciones de la escuela y muchas de las diligencias giran en torno a las actividades de ésta. Uno de los acontecimientos más destacados de este asentamiento es la graduación de los niños de sexto grado, por ejemplo. Todas las actividades que se planean de manera social se desarrollan en lengua tseltal. No se utiliza el español dentro de las acciones planificadas por el comité organizador. Cuando deben realizar alguna gestión ante alguna autoridad, solicitan al maestro de la escuela que redacte un oficio con las ideas y sugerencias que ellos le mencionan.

San Antonio se sitúa muy cerca de Tenejapa, aproximadamente a 8 km., por lo que los pobladores que quieren estudiar la secundaria deben caminar hasta la cabecera municipal, donde se encuentra ubicada la escuela más cercana. El jardín de niños bilingüe y la primaria bilingüe está dentro de la comunidad. Como ya se mencionó, en la región V únicamente dos de los 17 municipios son considerados como urbanos, éstos son San Cristóbal de las Casas y Teopisca. La cabecera municipal de Tenejapa se localiza a una distancia aproximada de 30 km. de San Cristóbal de las Casas. Los habitantes se transportan generalmente caminando a Tenejapa por brechas a través de la montaña y los cultivos, utilizar la carretera les llevaría mucho más tiempo. La mayoría de sus habitantes tiene siembras de auto consumo y para comercializarlas en pequeñas cantidades. Algunos de los habitantes son comerciantes en la misma comunidad y muchos otros trabajan en otros lugares cercanos.

En la escuela, las clases son desarrolladas la mayor parte del tiempo en lengua originaria. En este caso particular el docente es originario de una comunidad de habla tseltal, y aunque en un principio se enfrentó con algunos problemas porque habla un dialecto diferente de la misma lengua, puede comunicarse muy bien con sus alumnos y la comunidad. Los niños de primero a sexto grado no producen oraciones en español, únicamente conocen palabras aisladas de esta lengua, mismas que son insertadas cuando hablan tseltal.

Es de destacar que la primaria bilingüe en este microecosistema es multigrado y un solo profesor es responsable de los seis diferentes grados, además funge como director de la misma. La escuela primaria consta de tres aulas de loza y con piso firme, una cancha –que a su vez funge como patio cívico– y un par de baños –letrinas– de los cuales uno no funciona y el otro se encuentra cerrado con candado. Los salones cuentan con luz eléctrica y con sillas con paletas para los grados superiores, así como con pequeñas sillas y mesas para los más jóvenes. El jardín de niños está ubicado prácticamente dentro del espacio de la primaria, es un solo salón

que comparte los servicios con la misma. Uno de los salones de la primaria funciona como la dirección y bodega de la comunidad. Otro salón es utilizado por la comunidad para realizar sus reuniones y como bodega. En un solo salón se concentran los 45 alumnos de los diferentes seis grados de la primaria. La escuela de la comunidad fue beneficiada con una decena de computadoras nuevas y con acceso a internet. Fueron donadas por organizaciones privadas y el maestro de la escuela es quien se encarga de llevar a los alumnos a realizar prácticas en las computadoras. El maestro es un buen gestor y ha obtenido diversos beneficios para la escuela.

La relación entre el maestro, los alumnos y la comunidad es muy cordial y de mucho respeto. Siendo el único maestro y director de la escuela, la relación del maestro y sus 45 alumnos es muy cercana. El docente radica en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, por lo que diariamente recorre aproximadamente una hora para llegar a su centro de trabajo, toma un taxi desde San Cristóbal mismo que lo deja en la carretera donde debe caminar aproximadamente 20 minutos para llegar a la comunidad.

Un segundo microecosistema, con un mayor número de hablantes, se sitúa en una región que tiene como lengua materna el tsotsil. En este contexto, el tsotsil y el español se desarrollan de manera cotidiana no solo en la escuela, sino en todas las actividades cotidianas. Esto se debe a diversos factores, entre los que podemos mencionar, su ubicación geográfica, las actividades económicas, el número de habitantes, etc. El español ha permeado mucho más en este contexto. Hay presencia de otras lenguas indígenas, pero con una participación mucho menor a las anteriores.

Este microecosistema se encuentra en la comunidad de Romerillo, que se ubica en el municipio de San Juan Chamula, en los Altos del estado de Chiapas. Romerillo cuenta con una población de aproximadamente 1, 200 habitantes pertenecientes a la cultura tsotsil en

su mayoría, existen habitantes provenientes de otros grupos originarios que se han casado con pobladores de esta comunidad y se han asentado en ella. Por palabras de los directivos de la escuela, se puede sugerir que no hay mestizos radicando en la comunidad. Romerillo se ubica a una altura de 2, 400 metros de altitud sobre el nivel del mar. La comunidad cuenta con el servicio de luz eléctrica y agua potable, aunque aún no tienen el servicio de drenaje.

Esta comunidad está localizada a orillas de la carretera pavimentada que comunica las cabeceras municipales de los municipios de San Cristóbal de las Casas y Tenejapa. Romerillo está situado aproximadamente a 20 minutos en vehículo de San Cristóbal. Por su ubicación, es una comunidad bastante bien comunicada y cuenta con servicio de transporte público –taxis– las 24 horas del día a diferentes destinos, principalmente a San Cristóbal y Tenejapa. Por el número de habitantes y su ubicación geográfica, en el Romerillo hay un jardín de niños –preescolar indígena–, una primaria indígena bilingüe, una secundaria técnica y existe también un tele-bachillerato. En esta comunidad también podemos encontrar un pequeño centro de salud que dispone únicamente con los requerimientos básicos para atender una emergencia.

La mayor parte de las actividades cotidianas de la comunidad se llevan a cabo en la lengua originaria. Es importante destacar el hecho de que tanto las autoridades de la comunidad, así como las de la escuela hacen a menudo énfasis en la importancia que tiene la lengua originaria y hablan entre ellos y con los alumnos en tsotsil, aunque por ejemplo el programa de los lunes se haga en español, las recomendaciones finales se dan en tsotsil. Las mujeres, las personas de edad avanzada y los niños más jóvenes utilizan solo el tsotsil. En la escuela, las clases son desarrolladas la mayor parte del tiempo en español.

Hay que destacar que en este contexto particular el docente es originario del municipio de Tenejapa, por lo que su lengua materna es el

tseltal. Cuando el maestro llegó a Romerillo no sabía tsotsil, sin embargo ahora entiende mucho más que antes y siempre pide a los alumnos que le enseñen, actualmente habla bastante fluido la lengua materna de los niños y éstos le entienden cuando él habla tsotsil. El docente puede comunicarse muy bien con sus alumnos en una tercera lengua. Aunque únicamente se observaron el 4° y 5° grado, se puede inferir que entre más alto es el grado de los alumnos, mayor es su competencia en la segunda lengua.

La escuela primaria se encuentra ubicada en un amplio terreno y cuenta con una infraestructura considerable. Todos los salones de clase están contruidos con concreto y piso firme, tiene una dirección, una amplia bodega, una pequeña biblioteca, sala de usos múltiples, cancha/patio cívico techado, diferentes espacios de baños. En algunos salones hay proyectores para pizarrones interactivos pero ninguno funciona, después de su instalación ni los proyectores ni los pizarrones recibieron mantenimiento. Los salones tienen luz eléctrica y sillas con paletas, así como pizarrones de acrílico blanco y hay una pequeña biblioteca en cada uno de ellos. La escuela carece de barda perimetral y sirve de paso para los habitantes que la rodean. Las instalaciones de la primaria también sirven a la comunidad, en ella se realizan diversas actividades.

Ésta es una escuela de características muy diferentes a la escuela multigrado de Tenejapa. Hay salones para cada grado; algunos grados tienen incluso dos salones. La asignación de un director técnico es una diferencia importante, así como el número de alumnos que es considerablemente mayor en Romerillo. La escuela se encuentra muy bien organizada y hay reuniones académicas y administrativas durante el recreo, casi todos los días.

Es importante mencionar que tras pedir la autorización del director de la institución para observar a un docente de la escuela, únicamente uno de los docentes aceptó ser observado y entrevistado. El docente de

esta institución también radica en San Cristóbal (al igual que la mayoría de los docentes y el director de la escuela), tiene vehículo propio.

El último microecosistema se caracteriza por la interacción de diferentes lenguas maternas, el español, el tostsil, el tseltal y el tojolabal. Interactúan en este contexto tanto lenguas maternas como segundas lenguas. Se puede observar la presencia de otras lenguas indígenas e incluso la participación de lenguas extranjeras.

Este microecosistema opera en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Ubicada en las montañas de los Altos de Chiapas, la ciudad de San Cristóbal de las Casas se sitúa como la tercera ciudad más poblada del estado, después de la capital Tuxtla Gutiérrez y Tapachula. De acuerdo con el INEGI (2010), la población de San Cristóbal asciende a prácticamente 200, 000 habitantes. El denominado pueblo mágico es una ciudad cosmopolita que recibe miles de turistas regionales, nacionales e internacionales cada año; muchos de los cuales han hecho de esta ciudad colonial su hogar. La cultura originaria predominante es la tsotsil, aunque por su desarrollo económico es también sede de diferentes grupos originarios, destacando asentamientos tseltales y tojolabales. San Cristóbal de las Casas se sitúa a una altura media de 2, 100 metros sobre el nivel del mar. San Cristóbal, junto con Teopisca, es considerado el único centro urbanizado de la región.

San Cristóbal es considerada la capital cultural del estado de Chiapas y su importancia turística hace que acceder a ella sea muy fácil por diferentes medios. Se encuentra a menos de una hora de la capital del estado conectada por una autopista. En la ciudad existe una amplia infraestructura turística y es un centro donde convergen diversas culturas, originarias y extranjeras. San Cristóbal es un claro ejemplo de un ecosistema plurilingüístico, en este espacio convergen un sinnúmero de lenguas provenientes de diferentes latitudes del planeta. Cuenta con una amplia gama de instituciones educativas tanto públicas como privadas, desde la educación preescolar hasta niveles de posgrado. De igual manera

sucede con los servicios de salud, aunque como en muchas otras latitudes los ofrecidos por el estado no son suficientes.

La escuela indígena observada se encuentra ubicada en la colonia La Hormiga de esta ciudad. En este contexto existen cuatro diferentes lenguas maternas entre los estudiantes, el tsotsil es la lengua con el mayor número de hablantes con un total de 12 niños. A esta lengua le sigue el español con cuatro alumnos. El tseltal y el tojolabal tienen tres y un hablante respectivamente. El maestro en este microecosistema es nativo hablante de una variedad de la lengua tsotsil. Las clases en este contexto se desarrollan en español y solamente algunas veces el maestro utiliza palabras en lengua originaria para dar ejemplos pero estas son comprendidas únicamente por el nativo-hablante de la lengua tsotsil –el resto de los alumnos en ocasiones preguntan al docente por su significado en español–. La clase en la que se puede evidenciar más la presencia de lenguas originarias, aun cuando es presentada en español, es durante la hora semanal de la materia de *Lengua Indígena* donde se aprende principalmente vocabulario y por obvias razones la lengua que el docente enseña es el tsotsil. Así, el tsotsil es impuesto sobre las otras lenguas originarias y el español funge en este entorno como lengua de comunicación entre todos los demás.

La escuela está ubicada en un terreno bastante estrecho por lo que se ha construido un segundo piso de salones. Existen salones para todos los grupos, hay un salón acondicionado como la dirección, una pequeña bodega, baños y una cancha que funciona a su vez como patio cívico. La escuela cuenta con todos los servicios. La institución se ubica junto al margen de un arroyo que cruza la colonia. Un gran número de clases son suspendidas durante la época de lluvia por la proximidad de la escuela a mencionado afluente.

Durante el recreo se puede apreciar claramente que cuando niños de diferentes lenguas originarias conviven entre ellos, usan el español como lengua de comunicación. Cuando los hablantes comparten la misma

lengua muchas veces la utilizan, aunque es importante destacar que utilizan su lengua materna con muchas palabras e incluso frases en español.

Es importante destacar que al pedir la autorización del director para observar a algún maestro, el docente observado fue el único que aceptó participar en la investigación aun y cuando se presentó el proyecto a todos los docentes de la escuela. Cabe hacer mención que de los tres maestros que participan en esta investigación, el docente de esta escuela es el que cuenta con mayor número de años de servicio. Durante las observaciones a este microecosistema, el docente se encontraba en proceso de jubilación. Actualmente el docente se encuentra fuera del sistema, está jubilado.

Una vez presentados de manera general cada uno de los microecosistemas lingüísticos, es importante destacar que el primer ejercicio de delimitación regional ayudó exclusivamente a hacer una primera demarcación del objeto de estudio. No se puede afirmar que estos tres diferentes microcontextos reflejan una constante lingüística en toda la región.

Como el propio nombre de la región lo indica, son dos las lenguas originarias que tienen mayor presencia en la zona. Así, el factor lingüístico juega un rol de suma importancia al momento de comenzar a regionalizar la investigación. A pesar de que los tres microecosistemas se encuentran geográficamente inscritos en la misma región, todos presentan características que los distinguen entre ellos y, seguramente que los distinguen a su vez de muchos otros microecosistemas lingüísticos presentes en la región socioeconómica.

Lo anterior lleva a considerar a las lenguas como un instrumento de regionalización, en estos contextos las diferentes lenguas funcionan como factores de regionalización. Las barreras geográficas se ven rebasadas por cuestiones culturales y por ende lingüísticas, dos comunidades que se encuentran ubicadas a pocos kilómetros de distancia, se diferencian entre sí por la lengua y por cuestiones culturales más que por clasificaciones

administrativas o geográficas. Los tres microecosistemas se encuentran, con sus debidas peculiaridades, estrechamente articulados por factores de índole cultural, y sin duda alguna, la lengua se ubica en una posición central.

Así como en las ciencias naturales, específicamente en la biología y en la ecología, no se puede concebir a un organismo aislado de sus semejantes y fuera de un ecosistema propicio para el desarrollo del mismo; no se puede entender a las lenguas como un proceso y/o producto inerte que puede ser retenido y adscrito a una región particular. Son más bien las especies, y en este trabajo las lenguas quienes en su capacidad dinámica desarrollan microecosistemas o microrregiones lingüísticas que desarrollan características propias pero que además buscan interactuar con otros microecosistemas, enriqueciendo con estas acciones la diversidad lingüística del ecosistema o región.

De la misma manera en que algunas especies animales y vegetales no pueden ser retenidas en reservas naturales o jardines botánicos, pensar que la interacción lingüística puede estar sujeta a espacios físicos o lingüísticos determinados e inamovibles es un error, aun cuando los diferentes microecosistemas muestran cierto número de características que podrían considerarse homogeneizadoras, no se puede ocultar que existen muchas más que los particularizan y los hacen únicos e irrepetibles.

La cosmovisión particular de ambas culturas originarias es un factor de suma importancia para entender la interacción lingüística en esta región. Por ejemplo, el hecho de que dentro de la cultura tsotsil no se identifiquen como tsotsiles y más bien se asuman como miembros de localidades más pequeñas, es un factor determinante a la hora de regionalizar. Para poder entender mejor la regionalización propuesta en esta investigación, se ha considerado incluir en este apartado una breve descripción de la lengua y la cosmovisión de las culturas originarias centrales en esta investigación.

1.2.1. Lengua y cosmovisión tsotsil

Un mundo de ideas y creencias, prácticas productivas y conocimientos ancestrales de origen prehispánico caracterizan a los indios chiapanecos. Esto hace que tierra, agua, vegetación y cultura sean el medio natural para ellos, ligado todo por sus mitos, ritos y, sobre todo por su manera mágico-religiosa de considerarlo...Ahí, en su territorio, se encuentran los ojos de agua, las cuevas, las elevaciones donde haces sus ceremonias propiciatorias, mientras utilizan medios de comunicación masiva modernos (computadoras e internet, celulares... (Nolasco, 2008:17).

La cultura tsotsil constituye una de las etnias más sobresalientes y extensas del sureste de México. De acuerdo con Hernández (1997), los *tsotsiletik* se denominan a sí mismos con el término de *bats'il winik*, "hombres verdaderos"; asimismo, definen su lengua como *bats'il kop*, que quiere decir "lengua verdadera". No obstante, ésta no es la única interpretación que se le da al significado de este importante grupo indígena, para Obregón (2003), el vocablo tsotsil, utilizado tanto para referirse al grupo indígena como a la lengua que hablan, deriva de *sots'il winik* que significa "hombre murciélago", esto en referencia al lugar en donde antiguamente se asentaron.

El tsotsil es la segunda lengua indígena con mayor número de hablantes en el estado de Chiapas. Esta lengua pertenece al grupo Maya-Totonaco, mismo que a su vez forma parte de la subfamilia Yax. El tsotsil se encuentra fuertemente emparentado con el tseltal, tojolabal, maya peninsular, lacandón, chontal, chuj y jacalteco.

Más de 400, 000 mexicanos son parte de la cultura tsotsil y se asientan en las montañas de los altos de Chiapas. Son vecinos de sus primos lingüísticos los tseltales. El territorio de los *bats'il winik* se ubica, como se mencionó anteriormente, en una vasta superficie situada en el centro de Chiapas, en la región llamada los Altos de Chiapas, así como en una porción noreste de la entidad, una fracción de los valles de Cuxteques y actualmente –debido a la presión demográfica– en algunos municipios

del oeste chiapaneco como Cintalapa, Ocozocuautla y Tecpan, y del este central, como Las Margaritas (UNAM, 2009).

Son numerosos los municipios que concentran población tsotsil; destacan en las tierras altas: Chamula, Zinacantán, Mitontic, Larrainzar y Chalchihuitán y, en tierras bajas: Simojovel, Amatan, El Bosque, Huitiupán, entre otros. Debido a que las áreas tseltal y tsotsil son contiguas, en algunas comunidades se hablan indistintamente las dos lenguas; tal el caso de algunas localidades de los municipios de Oxchuc y Huixtán. La siguiente tabla muestra los municipios que cuentan con un mayor número de hablantes de la lengua tsotsil:

Tabla 4. Municipios con mayor número de hablantes de tsotsil mayores de cinco años

Nombre del municipio	Hablantes de tsotsil	Total de hablantes de tsotsil (%)	Población indígena del municipio (%)	Total de población del municipio (%)
Chamula	48 526	16.31	99.40	82.24
San Cristóbal de las Casas	30 774	10.34	72.58	23.23
Zinacantán	24 362	8.19	99.44	81.87
Chenalhó	17 896	6.01	94.42	65.47
Simojovel	10 945	3.68	71.22	34.61
Chalchihuitán	9 841	3.31	99.26	80.29
Pueblo Nuevo Solistahuacán	9 525	3.20	98.18	39.02
El Bosque	9 516	3.20	99.50	63.46
Bochil	9 347	3.14	97.78	41.13
Huixtán	9 241	3.11	64.88	49.60
Ocozocuautla de Espinoza	9 183	3.09	96.14	13.98
Teopisca	8 085	2.72	84.53	29.94
Huitiupán	7 017	2.36	59.75	35.01
Venustiano Carranza	6 459	2.17	68.03	12.22

Mitontic	6 001	2.02	99.97	78.93
Jitotol	5 765	1.94	73.10	44.08
Pantelhó	5 488	1.84	49.46	33.74
Tuxtla Gutiérrez	3 899	1.31	41.93	0.89
Ixtapa	3 670	1.23	97.27	19.80

Fuente: INEGI (2010).

Las variantes lingüísticas del tsotsil distinguen no solo a los diversos municipios, en muchas ocasiones a regiones dentro de ellos. En un ejercicio de agrupación de estos dialectos de la lengua, Obregón (2003) agrupa estas variantes en cinco grandes zonas: Chamula (se identifica por tener un dialecto más arcaico en comparación con las otras variantes), Chenalhó, Pantelhó, Zinacantán y Huixtán (este último caracterizado por tener una presencia más importante de elementos producto de la coexistencia con hablantes del tseltal). Basta comprender como el grupo define y conceptualiza a su lengua para afirmar que para los tsotsiles la lengua es un componente de suma importancia dentro de su cultura, considerada uno de los elementos fundadores de la condición humana.

Los índices de bilingüismo han aumentado en los últimos años, no obstante el tsotsil continúa vivo gracias a la estrecha relación que existe entre la lengua y la cosmovisión, cosmogonía e identidad tsotsiles. De ahí que el número de hablantes de esta lengua ni haya disminuido y se profile hoy como una de las lenguas con más hablantes en México (Obregón, 2003). Para esta investigadora (2003), en 1970 se reportaron en todo el país 95, 383 hablantes de tsotsil; en 1990, unos 229, 203; para 1995 eran 263, 611, y para el año 2000, el INI registró 297, 885, esto sin tomar en cuenta a los niños menores de cinco años. El aprendizaje de la lengua española les ha permitido defenderse frente al mundo hostil, para hacer comercio, para acceder a programas estatales y federales, para poder tener acceso a la educación, entre muchos otros.

Es importante mencionar que las variantes dialectales diferencian a los habitantes de un municipio de los de otros, pero la lengua en sí

distingue también posición, estatus y grupos sociales dentro de la misma comunidad. Los individuos con mayor dominio sobre la lengua, generalmente las personas con mayor edad, que conocen las oraciones del ritual y los mitos, son respetados por el resto de la colectividad toda vez que son capaces de comunicarse con sus dioses y antepasados (Obregón, 2003).

Obregón (2003) afirma en su investigación que en contraste con lo que ocurre con otros grupos indígenas en el resto del país, donde los asentamientos indígenas se encuentran más alejados de las zonas con población mestiza, para los tsotsiles son precisamente los municipios más cercanos a San Cristóbal (que es la población mestiza más importante de la región), aquellos en los que existe una mayor concentración de hablantes de tsotsil, y más aún con una representación más icónica culturalmente hablando. Es por eso, tal vez, que a la ciudad de San Cristóbal de las Casas se le ha denominado como “el más mágico de los pueblos mágicos” de México, la riqueza más pura (cosmovisión, cosmogonía, ritos, mitos, gastronomía, vestimenta, variantes dialectales, etc.) de este grupo maya se vive en su máximo esplendor junto a la palpable realidad de la vida diaria de occidente.

Hacer generalizaciones y tratar de obviar las particularidades de grupos indígenas sería un error. Una de las características principales de la cultura tsotsil es que los diferentes grupos tsotsiles no se consideran a sí mismos como parte de una gran unidad conformada por todos aquellos grupos que hablan su misma lengua verdadera:

Cada uno de ellos se define o se concibe a partir de una colectividad particular que corresponde al municipio en donde reside, considerada distinta de las de otros. Por mencionar algunos ejemplos, los habitantes del municipio de Zinacantán se definen a sí mismos como zinacantecos, chamulas los de San Juan Chamula, “totiques” los de Venustiano Carranza, etcétera. O bien se identifican y toman su gentilicio del santo patrón de su comunidad: tenemos así los andreseros de Larráinzar, los pedranos de Chenalhó, los pableros de Chalchihuitán o los migueleros de Mitontic (Obregón, 2003:15).

En cuanto a la educación formal se puede decir que esta región se encuentra en los últimos niveles de aprovechamiento. En todos los municipios se encuentran presentes instituciones de educación básica (educación inicial, primaria y secundaria) y media superior. El problema en esta zona es la dispersión poblacional. Existe infraestructura pero en muchas ocasiones se encuentra lejos de las comunidades más marginadas. En cuanto a la educación superior, son pocos los municipios que tienen presencia de escuelas superiores, aunque el porcentaje de tsotsiles en este nivel ha aumentado y es cada vez más común encontrarlos en las aulas de este nivel. Según Obregón (2003:22),

La instrucción escolarizada fue introducida entre los tsotsiles por el INI, como parte de un plan de desarrollo integral de las comunidades. Sin embargo, a partir de 1964 dichas escuelas pasaron a depender de la SEP. Aunque hubo ciertos avances, existe todavía un gran rezago educativo, ya que buena parte de la población indígena no tiene estudios y muy pocos han completado el ciclo primario; por otro lado, la calidad de la enseñanza en los municipios indígenas es menor que en el ámbito urbano.

Hablar de la cultura tsotsil es hacer un recorrido por la historia milenaria de culturas antiguas que poblaron Mesoamérica. La cosmogonía y cosmovisión de la gran cultura maya se encuentran impregnadas en las más profundas fibras que se entrelazan para dar vida, hoy en día, a una dinámica y vivaz cultura, cuyo idioma “verdadero” se niega a desaparecer. Los procesos de globalización no son ajenos a esta cultura. No obstante la gran diversidad cultural que poseen, muchas de las tradiciones se encuentran expuestas a otras realidades y han ido cambiando e hibridando a lo largo del tiempo. La *bats'il kop* (lengua verdadera) se encuentra en la misma situación, no obstante que la lengua tsotsil tiene un considerable número de hablantes, es importante tomar consciencia de la importancia que tiene una lengua para una cultura en particular. No se puede entender una cultura sin lengua, pero tampoco una lengua sin cultura. Lengua y cultura establecen una relación dialéctica que da sentido y cohesión a ambos conceptos.

Realizar una caracterización exhaustiva de esta cultura requeriría en sí un trabajo de investigación multidisciplinario completo. Este apartado tiene el único fin de caracterizar de manera muy general una de las culturas y las lenguas que abordaremos en la investigación.

1.2.2. Lengua y cosmovisión tseltal

Con frecuencia se supone que todos los hablantes de una lengua conforman un grupo cohesivo y cerrado. Nada más alejado de la realidad...Así, cada municipio indígena chiapaneco es un total social independiente de sus vecinos y, con gran frecuencia, enemigo. Cada municipio indígena, cada pueblo de la Selva tiene las características que lo definirían como un total social: una historia común que con frecuencia abarca muchos siglos, identidad propia, gobierno tradicional (sistema de cargos) y municipal, cultura y lenguas diferenciadas, diferenciadas de las de los demás por rasgos distintivos buscados y apropiados a través del tiempo (Nolasco, 2008:19).

La cultura tseltal se denomina con el vocablo *winik atel*, que significa "hombres trabajadores". Su lengua originaria, con mayor número de hablantes en el estado de Chiapas, es denominada *batsilk'op*, "lengua verdadera". Pertenece al grupo Maya-Totonaco, familia mayanse y está íntimamente emparentada con el tsotsil. El tseltal se caracteriza por ser una de las lenguas indígenas del país con más riqueza léxica (UNAM, 2009).

La cultura tseltal se localiza en una extensa zona del estado de Chiapas; al igual que la cultura tsotsil, la mayor parte de ellos habita en la región conocida como los Altos, y un número menor se asienta al norte del estado. De acuerdo con la UNAM (2009), los municipios tseltales con mayor superficie son los de Ocosingo, Chilón y Altamirano, y los que presentan una mayor densidad de población son Tenejapa y Oxchuc.

La cultura tseltal se asienta en tres tipos de ecosistemas, incluyendo montañas y valles en la zona de los Altos ubicados a más de 1, 200 metros de altura sobre el nivel del mar. En las laderas septentrionales del macizo central se ubican los poblados tseltales de la zona norte, ahí se encuentran municipios como Huitiupán, Simojovel y Chilón. En estos municipios, se

da una organización particular y conviven dentro del mismo espacio las dos culturas originarias predominantes en el estado, las cuales guardan poco contacto entre sí.

El territorio tseltal limita al este con municipios tsotsiles, al noroeste con los choles y al sureste con los tojolabales, evidenciando así la riqueza cultural y lingüística de la región. Los pueblos de la cultura tseltal están ubicados en tres grandes puntos regionales de Chiapas. El primer punto se ubica en la zona norte y comprende municipios como Yajalón, Sitalá, Bachajón y Ocosingo. Un segundo punto de ubicación es el de la zona de los Altos, región montañosa que comparten con la cultura tsotsil. Los demás pueblos tseltales se ubican en el tercer punto regional y pertenece a la zona selva, donde una importante mayoría son de afiliación zapatistas (Gómez, 2004).

En el estado de Chiapas habitan alrededor de 400, 000 hablantes de tseltal mayores de cinco años, mientras que a nivel nacional se registraron unos 10, 000 más. Si sumamos los casi 60, 000 niños, que aún no asisten a la primaria, y que viven en hogares cuyo jefe habla tseltal, el total de los miembros de este grupo étnico es de más de 450, 000. Así, y de acuerdo al INEGI (2010), el tseltal se encuentra en el lugar número cuatro con 445, 856 hablantes y el tsotsil ocupa el lugar número seis con 404, 704 hablantes, colocando a ambas lenguas entre las lenguas con mayor número de hablantes del país.

Los ancestrales pueblos mayas tseltal y tsotsil se desprenden de una rama que emigra de los Altos Cuchumatanes, Guatemala, a los Altos de Chiapas. Sus primeros asentamientos en territorio chiapaneco son milenarios. Comienzan a asentarse en los Altos de Chiapas entre los años 500 y 750 a.C. Es a partir del año 1, 200 d.C. que se da la diferenciación de lenguas y regiones, dando así lugar a las dos lenguas con mayor número de hablantes en el estado de Chiapas, como ya se mencionó. Hoy en día, la cultura tseltal conforma la mayoría étnica más amplia de Chiapas y representa el 34 % del total de la población indígena en la

entidad federativa. La mayoría de integrantes de la cultura tseltal habitan la zona central de los Altos, que cuenta con una población indígena de entre 70 y 100 % de la composición étnica municipal. La población no indígena –mestiza– de la región se concentra en su gran mayoría en la ciudad de San Cristóbal de las Casas y en algunas cabeceras municipales de poblaciones menores en los municipios de Ocosingo, Teopisca y Altamirano (Gómez, 2004).

Actualmente, la cultura tseltal representa la más extensa etnia en el estado de Chiapas, es decir el 34 % de la población indígena de la entidad (Gómez, 2004). Al ser la cultura tsotsil la segunda mayor población indígena en Chiapas, es claro entender la vitalidad que tuvo y sigue teniendo la cultura maya representada en la actualidad por sus grupos originarios descendientes.

La importancia del mito en ambas culturas es incuestionable y el papel de la lengua tiene un lugar privilegiado en la construcción de la identidad de esta cultura. Para Gómez (2004), la cultura tseltal se define también como “los de la palabra originaria”, evocando al origen del hombre maya cuya herencia –oral– se recrea en la costumbre y en las prácticas del saber.

Tratar de entender la cosmovisión de esta cultura maya requiere de mucha información documental –dioses, diosas, la creación, los diferentes mundos/tierras, etc. – para poder entender el porqué de muchos de sus mitos, rituales y creencias. Gracias a la utilización de figuras retóricas, López-Austin compara el tratar de entender a las diversas culturas, con la gramática de las lenguas. En ambos casos, se debe tener mucho cuidado y solo después de investigar y aprender a consciencia, se puede considerar a alguien docto en estos campos.

[...] puede equipararse en muchos sentidos a la gramática, obra de todos y de nadie, producto de la razón pero no de la conciencia, coherente y con un núcleo unitario que aumenta su radio a medida que se restringe [...]. La base de la cosmovisión es producto de las relaciones prácticas y cotidianas; se va construyendo a partir de

determinada percepción del mundo, condicionada por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en la naturaleza (López-Austin, citado en Gómez, 2004:10).

El mundo de la cultura tseltal se presenta evidentemente similar al de sus demás hermanos mayas. El mundo para el tseltal está constituido por un cosmos (*chul chan*), la madre tierra (*lum balumilal* o *ch'ul balumilal*) y el inframundo (*k'atimbak*). El balance y la armonía entre esos tres sitios es recompensado por las divinidades protectoras del universo: el Sol, la Luna y las Montañas. Para la cultura tseltal, antes del nacimiento son adquiridas las primeras características de identidad, por lo que se cuenta con una memoria arcaica. El *ch'ulel* (espíritu, alma) ingresa al cuerpo del feto desde el momento de la concepción en el vientre de la madre, este marcará la personalidad y futura vida de cada sujeto. El *ch'ulel* busca el mundo natural, el monte, la selva, la cueva, el ojo de agua, la laguna, y en la noche, mientras el cuerpo descansa, el espíritu sale a vagar en busca de nuevas experiencias (Gómez, 2004).

En lo que respecta a educación, Gómez (2004) afirma que fue durante el siglo XX cuando se vivió la mayor expansión y modernización de la educación indígena. No obstante, estas políticas curriculares han ignorado factores de suma importancia: la cultura, la historia y la pedagogía comunitaria indígena, así lo que se conoce como educación bilingüe intercultural resulta ser una paradoja. Esta realidad impide procesos de enseñanza y aprendizaje con equidad que fomenten la conservación y enriquecimiento de la cultura a través de la lengua.

Igual que con la cultura tsotsil, esta sección presenta las características principales de esta milenaria cultura. A continuación se presenta una tabla que ilustra de manera sintetizada algunas de las particularidades más destacadas de los hogares tseltales, esto con el fin único de brindar al lector un poco más de información sobre este importante grupo originario.

Tabla 5. Características de la población en hogares tseltales

	Total	%	Hombres	Mujeres
Población en hogares tseltales	384 074		191 293	192 781
Hablantes de lengua indígena	284 441	74.1	141 991	142 450
No hablantes de lengua indígena	39 064	10.2	18 688	20 376
No especificado	1 531	0.4	788	743
Población de 0 a 4 años	59 038	15.4	29 826	29 212
Población de 5 a 14 años	116 579	30.4	58 675	57 904
Población de 15 a 24 años	82 120	21.4	39 665	42 455
Población de 25 a 44 años	82 338	21.4	40 157	42 181
Población de 45 a 64 años	32 018	8.3	16 508	15 510
Población de 65 y más años	10 699	2.8	5 781	4 918
Población de edad no especificada	1 282	0.3	681	601
Población de 15 años y más	207 175		102 111	105 064
Sin instrucción escolarizada	73 974	35.7	26 357	47 617
Con algún grado de primaria	92 715	44.8	50 825	41 890
Con pos primaria	37 851	18.3	23 723	14 128
No especificado	2 635	1.3	1 206	1 429
Población ocupada	124 321		88 901	35 420
Ocupados en actividades agropecuarias	93 290	75.0	70 269	23 021
Ocupados sin ingresos	50 639	40.7	34 267	16 372
Viviendas	68 869			
Con agua entubada	49 082	71.3		
Con drenaje	17 628	25.6		
Con electricidad	51 623	75.0		

Fuente: INEGI (2010).

Luego de realizar una breve caminata a través de la cosmovisión de estas milenarias culturas y dar cuenta de las características actuales de ambas, se puede visualizar lo complejo del tejido social y lingüístico en esta región del estado. En un mismo municipio se encuentran presentes ambas culturas, interactúan entre sí, pero también se diferencian entre ellas por su lengua. Así, más que buscar una región fija que aglutine a los diferentes microecosistemas, debemos entender que son precisamente los

microecosistemas lingüísticos los que darán lugar a diferentes regiones/ecosistemas lingüísticos, mismos que serán dinámicos y cambiantes, buscando siempre adaptarse a los requerimientos del medio donde se desarrollan.

En el próximo capítulo se presenta un panorama general de la educación indígena a nivel nacional y estatal. Se subraya la tipología que tanto escuelas bilingües como los docentes que se desarrollan profesionalmente dentro de ellas deberían tener. Asimismo, se revisan diferentes programas educativos implementados en este subsistema de la educación pública en México. Todas estas temáticas buscan proveer una mirada global de la situación que guarda la educación bilingüe a nivel nacional y estatal y como éstas repercuten en los diferentes microecosistemas lingüísticos.

CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LENGUAS INDÍGENAS

México, al igual que los países más desarrollados de América Latina, tiene por los menos dos tipos de problemas en su educación básica. Por una parte debe incorporar a quienes no frecuentan la escolaridad obligatoria; por otra, debe mejorar tanto la eficiencia interna del sistema como la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados. Estas desigualdades educativas, tanto de incorporación al sistema como de permanencia y aprendizaje, tienen que ver no sólo con limitaciones y desigualdades de la oferta del servicio educativo sino también con la desigual distribución de recursos (económicos, culturales, sociales, etc.) con que cuentan las familias para garantizar y sostener en el tiempo la “educabilidad” de sus hijos. Por eso son muchos los que creen que no es posible garantizar igualdad de oportunidades educativas sin ciertos mínimos de igualdad y justicia social (Torres y Tenti, 2000:5).

Durante los últimos veinticinco años, los gobiernos mexicanos han puesto en práctica una serie de políticas educativas tendientes a superar los enormes rezagos que en esta materia padece una parte muy importante de la población. También se ha tratado de cumplir con la expectativa de transformar la educación para contribuir al bienestar del país y ser un instrumento de justicia social. Durante este período, los esfuerzos se han enfocado en mejorar la calidad de la enseñanza impartida, reducir los niveles de inequidad y procurar la coordinación del sistema educativo (Alcántara, 2008:s/p).

Aseveraciones como las anteriores, en torno a la realidad educativa que se vive en México pueden ser encontradas en diversas publicaciones especializadas a nivel nacional e internacional. El rezago educativo en el que México se encuentra inmerso no es un secreto, situado en los últimos lugares de aprovechamiento de acuerdo con diferentes organismos

internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, entre otros, afirman que la educación básica en nuestro país se encuentra desde hace ya algunas décadas en una compleja crisis en diversos sentidos. A lo largo de la historia reciente de nuestro país se ha buscado terminar, o por lo menos tratar de mejorar la calidad educativa con la implementación de diversas políticas educativas. Muchas de estas políticas no han tenido el éxito deseado, esto debido a múltiples factores, entre los que se puede mencionar que muchas de las políticas son planeadas desde los escritorios sin tomar en cuenta a los actores reales del proceso educativo, por lo que se encuentran totalmente descontextualizadas. A esto debemos agregar que, desafortunadamente, las políticas educativas cambian cada sexenio y no se les pueden dar el seguimiento necesario para poder mejorarlas.

Así, la realidad de la educación en México representa una serie de problemas en diversos escenarios. Esta problemática se torna aún más compleja cuando hablamos de la situación educativa de los grupos minoritarios en México. En este trabajo se hace referencia puntual a la educación bilingüe en el nivel básico, al tomar como universo de estudio a tres primarias bilingües ubicadas en el estado de Chiapas; el cual, junto con otros estados vecinos, alberga los mayores asentamientos de culturas originarias del país, lo que lo convierte en uno de los estados más ricos en diversidad cultural. No obstante, el estado se encuentra entre las entidades federativas con los índices más bajos de desarrollo humano.

En las últimas décadas, el lugar e importancia de las comunidades originarias ha sido reconocido alrededor del mundo. México no ha sido ajeno a los cambios vertiginosos de la sociedad globalizada. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por ejemplo, establece en su Artículo 2° que la Nación Mexicana es única e indivisible y que tiene una composición pluricultural, dando así la importancia que debe a las diferentes culturas establecidas en su territorio. También

reconoce el derecho de los pueblos originarios y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y tratar de enriquecer sus propias lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad:

Artículo 2°. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas...Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Este hecho refleja la importancia que los grupos originarios tienen dentro de la sociedad mexicana, empero durante mucho tiempo gobierno y sociedad en general olvidaron su existencia. El hecho de que la Constitución sienta las bases de un país en sus orígenes indígenas, debería ser un eje primordial en la construcción no solo de políticas educativas, sino de decisiones políticas que puedan impactar a todo el pueblo el mexicano.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) afirma que la Constitución Política de México no solo reconoce la diversidad cultural y establece los derechos de los pueblos para preservar su identidad, además exige a las autoridades la eliminación de la discriminación, así como la promoción de la igualdad de oportunidades, posicionando a la educación bilingüe como un derecho fundamental de los diferentes pueblos originarios de nuestro país.

Con el reconocimiento del carácter multicultural y, por ende multilingüístico, de la nación, el Estado mexicano sentó las bases para la institucionalización de la educación dirigida a la población indígena. Asimismo, asumió el compromiso para desarrollar una acción educativa, que en palabras de Hevia (2005) puede ser sintetizada en los tres siguientes puntos:

1. La promoción de mejores condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, buscando así mejorar los niveles de marginación de las culturas originarias del país.

2. El cumplimiento y defensa de los derechos humanos, especialmente el de las mujeres y los niños.

3. El fomento del pleno respeto y valoración de las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo minoritario.

La situación actual de los grupos originarios nos lleva a reflexionar si en efecto estos ejes de desarrollo con miras educativas han tenido éxito. Tres de los estados, con mayor número de indígenas en nuestro país, se encuentran actualmente en los primeros lugares de pobreza y en los últimos lugares en lo que respecta a la calidad de vida.

La Carta Magna del país no es el único documento que exalta la importancia de respetar las diferencias lingüísticas presentes en un territorio. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) establece que las lenguas indígenas son un componente de suma importancia del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que la pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de México. Asimismo, reconoce que no únicamente el español, sino también las lenguas indígenas tienen el carácter de lenguas nacionales por su origen histórico, por lo que tienen la misma validez en su territorio. A pesar de esto, en la actualidad son muy pocas las diligencias administrativas que se pueden hacer a nivel administrativo en otras lenguas que no sea el español. El castellano es la lengua oficial del gobierno mexicano y la lengua franca de la mayoría de los mexicanos. Aun cuando dentro de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se exalta la importancia que las lenguas originarias tienen y las posicionan al mismo nivel que el español, la situación lingüística en el país dista mucho de estar en concordancia con los artículos de ésta.

Artículo 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

Artículo 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003:1).

Esta Ley establece dentro de sus decretos la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Dicho instituto tiene como objetivo principal la promoción, fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación, a partir de la promoción de variados programas, proyectos y acciones para vigorizar las lenguas indígenas nacionales presentes en todo en territorio mexicano (Embriz y Zamora, 2012).

La educación indígena bilingüe en la actualidad no se encuentra de ninguna manera olvidada, diferentes instituciones a nivel federal, estatal y municipal han pugnado para que se le dé a este subsistema la importancia que tiene. Hasta aquí se ha hecho referencia a la forma en que instituciones no educativas conciben a la educación bilingüe; se presenta a continuación la concepción que la Secretaría de Educación Pública (SEP), máximo organismo encargado de los procesos educativos en el país, tiene de la educación bilingüe.

De acuerdo con la SEP (2012), la educación indígena bilingüe es entendida a nivel institucional como una forma de intervención que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística. Además debe promover el respeto a las diferencias; procurar la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional. Asimismo, se debe procurar el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. Desde este enfoque se entiende la educación bilingüe como aquella que

favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

La concepción plasmada por la SEP de este subsistema educativo se encuentra estrechamente ligada a los lineamientos establecidos en la Constitución de nuestro país y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. No obstante, la visión de la SEP plasmada en papel, puede variar mucho al momento de su implementación.

La situación de las regiones indígenas de nuestro país presenta por sí sola un amplia gama de características y desafíos en diferentes ámbitos. La educación formal es uno de ellos y juega un rol de suma importancia para el posible desarrollo de estas comunidades. Cuando se habla de educación formal en escuelas bilingües, no se deben hacer generalizaciones, toda vez que cada comunidad presenta situaciones lingüísticas diferentes.

La SEP distingue particularidades de entre los diferentes subsistemas que la componen. Para la SEP (2012) una escuela indígena bilingüe debe estar caracterizada, entre otros, por los siguientes aspectos, destacando en cada uno de ellos que se debe promover la comprensión y el fortalecimiento de las culturas local, estatal, nacional y mundial de los estudiantes indígenas,

- Considerar la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación. Las diferentes cosmovisiones, tecnologías, valores y actitudes, multiplican los recursos para la comprensión del mundo.
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la identificación, definición y complementariedad.
- Incluir contenidos escolares que permitan al adecuado desempeño de los alumnos.
- Fortalecer la identidad étnica de los alumnos.

- Promover que la interacción social y la comunicación de las niñas y los niños se realicen en igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.
- Incluir en la organización del trabajo, tiempos y espacios para la expresión artística, tecnológica y científica.

Tras caracterizar a este subsistema educativo, la tarea para los docentes que se desarrollan profesionalmente en él no se ve nada fácil. Los puntos antes mencionados son bastante específicos y tienen una dirección clara, es la implementación de éstos en la cotidianidad de las comunidades indígenas donde se pone a prueba la congruencia de lo postulado en papel con las diferentes realidades que se viven en las comunidades originarias y también dentro de los salones de clase.

Hablar de políticas educativas en México de forma detallada es una labor titánica, toda vez que la presente investigación se desarrolla en un territorio determinado. Se presenta a continuación un recorrido histórico para entender mejor la situación actual de la educación indígena bilingüe en nuestro país y particularmente en el estado de Chiapas.

2.1. Una aproximación a la educación indígena en México

Las condiciones de desigualdad en que viven la mayoría de los pueblos indígenas, respecto al resto de la sociedad, se reflejan de manera directa en la educación. Ya desde el censo de 1990 se dio a conocer algunas cifras sobre la realidad indígena en nuestro país. Entonces se contabilizaron por lo menos 13, 179 localidades con una densidad de 70 % o más de hablantes de lengua indígena y una población total que comprendía a más de 4, 000, 000 de personas, cuyo índice de analfabetismo, después de los 15 años, fue superior al 45 %, casi cuatro veces más que el promedio nacional, que en ese año fue de 12.4 %. (Codazzi, 2002).

Hace casi tres décadas hablar de esos índices de analfabetismo era preocupante, el problema es que hoy en día la situación, aunque ha mejorado, muestra aún grandes desafíos para el Estado mexicano. Así, la realidad actual de la educación indígena en el país exhibe características que se fueron construyendo a lo largo de décadas, durante las cuales las comunidades y sus lenguas originarias sufrieron olvido, se implementaron un sinnúmero de políticas educativas, hubieron movimientos sociales y conflictos armados, se modernizó el estado mexicano, etc.

Para Hevia (2005), la política de educación indígena en México se remonta ya a varios años atrás y aún se apega al paradigma de la castellanización implementado tras la conquista. En el transcurso de la historia, la educación indígena en nuestro país ha experimentado cambios de fondo, tanto en su enfoque filosófico, en su orientación, así como en sus objetivos. De manera general podemos decir que la educación indígena que se inicia en el período revolucionario buscó incorporar a los pueblos originarios a la sociedad, principalmente con la asimilación de los indígenas a la denominada “cultura nacional” y la castellanización de los grupos indígenas. Al igual que los españoles impusieron su lengua siglos atrás, los mexicanos en el poder impusieron el castellano a las comunidades originarias.

En la década de 1930, surgió el indigenismo en México y el gobierno federal estableció la educación bilingüe como política oficial para los pueblos indígenas, con un modelo de transición que perseguía la asimilación. No obstante, estos fueron los primeros movimientos para otorgar a las culturas originarias la importancia que tenían, sembrando así las bases de la educación indígena del país.

En 1948, se creó como organismo autónomo de la SEP el Instituto Nacional Indigenista (INI). Este nuevo organismo adoptó como ejes rectores las siguientes estrategias: la formación de maestros y promotores bilingües para impartir clases a comunidades indígenas, promover una acción regional integral a partir de Centros Coordinadores Indigenistas ubicados

estratégicamente en asentamientos clave, y finalmente el mayor de sus retos, lograr una educación bilingüe en México. Un sinnúmero de los profesores no tenían formación pedagógica para impartir clases, en ocasiones bastaba que supieran leer y escribir para que pudieran dar clases (De la Peña, 2002).

En sus inicios esta nueva institución se enfrentó a grandes obstáculos; uno de sus mayores retos fue precisamente la formación y actitud de los maestros. De la Peña (2002), hace referencia al comportamiento de los docentes y afirma que en ese entonces si los maestros eran de origen mestizo, trataban de reforzar un estatus personal superior, a la vez que marcaban claramente la distancia social entre ellos y sus alumnos, y por ende con la comunidad en su conjunto. Por otro lado, si los maestros eran de origen indígena, los llevaba a destacar, en ocasiones exageradamente, su identidad indígena, o bien a distanciarse socialmente, como lo hacían los mestizos. En cualquier caso, la mediación cultural y lingüística se veía entorpecida y los fines últimos de la estrategia no se llevaban a cabo.

Cabe señalar que los problemas de antaño se reproducen hoy como hace más de un lustro en la educación indígena de México. Docentes que no son de origen indígena son ubicados en comunidades indígenas; asimismo, profesores de origen indígena no son insertados en comunidades donde se hable la lengua indígena que ellos saben. ¿Cómo lograr un verdadero bilingüismo cuando el profesor no conoce la lengua de los alumnos?

La SEP adoptó para 1963 la educación bilingüe y los métodos recomendados con autonomía por el INI. Un año más tarde se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Esta institución tenía la importante tarea de tratar de concientizar a las comunidades para que la acción indigenista pudiera entrar en ellas y facilitar así la castellanización, imponiendo esta lengua sobre las lenguas indígenas (Hevia, 2005).

Según Hevia (2005), para 1978, la educación bilingüe bicultural en México adquirió el rango de política oficial, y las políticas educativas buscaron promover así una visión de etnodesarrollo. A partir de entonces, el estado mexicano ubicó la educación indígena dentro de su agenda oficial.

En este año, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuya principal política fue la incorporación y participación de los propios indígenas en los procesos educativos. Para llevarlo a cabo era necesaria la formación de los docentes en el campo académico pedagógico, mismo que fortalecería a la política indígena bilingüe-bicultural. Así, a partir de ese año la DGEI se dio a la tarea de crear convenios con diferentes instituciones, estatales y federales, para formar docentes mejor capacitados (Herrera, 2002).

En 1987, fue creado el Consejo Nacional de Fomento Educativo, quien desarrollo un sistema de educación bilingüe para niños indígenas en comunidades menores a 200 habitantes. Para ello empleó a jóvenes indígenas egresados del nivel medio superior; operaba en alrededor de 2, 000 localidades. Según censos realizados por el INEGI (2010) y en Consejo Nacional de Fomento educativo, las primarias bilingües cuentan con una eficiencia terminal cercana al 30 %, mientras que a nivel nacional se habla de un 60 %.

Para finales de la década de 1980 e inicio de 1990, muchas de las políticas educativas implementadas por el Estado, si bien habían buscado alternativas metodológicas y tratado de incorporar programas dirigidos a la población indígena, tomando en cuenta nuevas corrientes pedagógicas, así como las características particulares de cada grupo indígena, se enfrentaban a diversas realidades y la ejecución de las mismas no podían ser de ninguna forma homogéneas. Igualmente, se desarrollaron una serie de fenómenos y conceptos que buscaban dar respuesta a la nueva ola de situaciones dentro y fuera del salón de clases. Este es el caso del concepto de aculturación, mismo que Freddi define como,

el reconocimiento de los modelos culturales propios de otras comunidades, ya sean antiguas o modernas o geográficamente cercanas o distantes, gran parte de los maestros bilingües se resisten a subordinar su lengua ante el español, además que usar su lengua indígena les facilita mucho más el trabajo en el salón de clases (1970: 21).

La falta de capacitación profesional de los maestros de este subsistema, no les permitía desarrollarse de forma satisfactoria en este campo particular de la educación. La carencia de formación continua se reflejaba en su ejercicio profesional.

Para Hevia (2005), durante la década de los noventa se pusieron en marcha una serie de programas compensatorios que atendían a las escuelas indígenas, no obstante éstos no prestaban especial atención a la diversidad cultural. En México la educación bicultural se basa en un sistema que enseña ambas culturas (la cultura originaria y la cultura nacional), sin embargo no establece una articulación real entre ellas, por lo que se mantienen superpuestas y son la gran mayoría de las veces incompatibles en la mente del educando. De esta manera,

La educación bilingüe bicultural o intercultural enfatiza la distinción entre lo indígena y lo “no indígena”. Pero el término indígena esconde una amplia diversidad cultural entre los distintos pueblos originarios. Por lo tanto, la política reconoce la diversidad entre dos mundos, el México occidental y el México indígena. En esta perspectiva, englobar a todos los pueblos bajo el concepto de indígenas es una distinción que habla de la desigualdad entre los ladinos y la población originaria, más que de la diversidad cultural del país. El término indígena sirve para definir primordialmente una condición de desigualdad, escondiendo la diversidad cultural del país (Castro, 2001, citado en Hevia, 2005:s/p).

Hevia (2005) reconoce que la pluralidad se reconoce en términos de la diversidad indígena, regional y de sus culturas propias. Se asume el enfoque de una educación intercultural bilingüe que promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos (SEP, 2012).

Para de la Peña (2002), diversas investigaciones de carácter antropológico y lingüístico han concluido que la diversidad cultural no ha dejado de considerarse como “un problema” que obstaculiza la modernización del país; así, el bilingüismo pedagógico es hoy en día definido sobre todo como un bilingüismo sustractivo (cuando se valora más a una lengua que a la otra) y no como “bilingüismo aditivo” (se valora a las dos lenguas por igual). El currículo utilizado en las escuelas indígenas no dista mucho del utilizado por las escuelas monolingües en español. Para dar un ejemplo, las escuelas primarias bilingües del estado de Chiapas han continuado utilizando el texto gratuito estandarizado para las escuelas primarias no indígenas, en las cuatro materias fundamentales: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

La noción de bilingüismo en los últimos años desarrollo dos aristas de opiniones encontradas. Hasta los años sesenta del siglo pasado este concepto era altamente criticado, no obstante a partir de esa década, los estudios comenzaron a mostrar un sentir esencialmente positivo. Muchas disciplinas se abocaron a desarrollar y fundamentar su contenido, el campo de la psicología, de la neurolingüística, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la planificación lingüística y de la educación, coadyuvaron a incrementar rápidamente el número de referencias bibliográficas que hacían referencia al bilingüismo en diferentes contextos (Signoret, 2003).

De acuerdo con Signoret (2003), dentro del campo de la psicolingüística existe un espacio particular dedicado al estudio del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del individuo –obviamente de una manera positiva, no olvidemos que a inicios del siglo pasado se pensaba que el bilingüismo afectaba de cierta manera el desarrollo cognitivo de las personas y que incluso podía causar tartamudez–. A continuación se expone de manera general, la tipología presentada por la

autora quien toma en consideración diferentes perspectivas teóricas que abordan la noción de bilingüismo,

Tabla 6. Tipología del bilingüismo

Tipología del bilingüismo	
Bilingüismo coordinado y compuesto	
Coordinado	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. • Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. • Se logrará siempre y cuando cada uno de los padres le hable una sola lengua al niño.
Compuesto	<ul style="list-style-type: none"> • No se es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. • Se tiene un sólo significado para dos significantes.
Bilingüismo completo vs. bilingüismo incompleto	
Completo genuino/equilibrado	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza ambos sistemas con fines comunicativos.
Incompleto Subordinado	<ul style="list-style-type: none"> • Implica el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. • El individuo “percibe la vida” desde su lengua materna.
Bilingüismo igualitario y aditivo vs. bilingüismo desigual y sustractivo	
Aditivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.
Sustractivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Fuente: Tabla construida con información de Signoret (2003)

A partir de esta tipificación se consiguen realizar diferentes vínculos entre las nociones presentadas. Toda vez que son planteamientos teóricos incomparables se pueden entre mezclar y buscar describir y analizar el bilingüismo de maneras cada vez más particulares.

Es de destacar que muchos son los esfuerzos del Estado mexicano por dotar a maestros y alumnos del subsistema indígena de libros de texto en sus propias lenguas y con contenidos más adecuados a sus contextos. En la práctica educativa cotidiana los maestros utilizan los mismos libros que en la educación en español, toda vez que las evaluaciones a los que son sujetos maestros y alumnos se encuentran basadas en los libros de texto estándar. También los dialectos juegan un rol muy importante en esta situación, con frecuencia se imprimen los libros en una lengua originaria pero sin tomar en cuenta que existen variantes dialectales que, de una forma u otra, interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El gobierno salinista (1988–1994) fue uno de los precursores de la modernización educativa en México. En ese periodo presidencial, se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). El programa educativo federal de ese sexenio fue denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa. En dicho programa se realizó un diagnóstico del sistema educativo mexicano, concluyendo en los siguientes puntos:

- Insuficiencia en cobertura y calidad.
- Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares.
- Concentración administrativa.
- Condiciones desfavorables del cuerpo docente (Alcántara, 2008).

El gobierno abordó estas deficiencias con acciones que buscaban incidir y mejorar estos macroproblemas. Ningún subsistema educativo fue mencionado de manera particular en el diagnóstico federal. Sería

importante preguntarse, ¿qué tan lejos o cerca nos encontramos de aquel diagnóstico hecho años atrás?

Durante el mandato de Ernesto Zedillo (1994-2000), se planteó el Programa de Desarrollo Educativo, mismo que consideraba a la educación como un factor estratégico para alcanzar el “desarrollo”. Los propósitos fundamentales de este programa fueron la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Dicho programa consideraba al maestro como agente esencial en la dinámica de calidad, colocando así a la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo como un ejercicio fundamental. Es de destacar que este programa determinaba dar atención preferente a los grupos sociales más vulnerables, los habitantes de zonas rurales y marginadas, indígenas, personas con capacidades diferentes, etcétera (Alcántara, 2008).

El gobierno de Vicente Fox (2000–2006) fue el primero en provenir de la oposición. Basó su programa educativo en tres grandes desafíos, la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, así como la integración y funcionamiento del sistema educativo. El objetivo central de este programa en el nivel básico era que todos tuvieran las mismas oportunidades de cursarlo y concluirlo. Para entonces, el 50 % de la población indígena de 15 años o más no tenía estudios completos de educación primaria. Dentro de las políticas que se pretendían promover en este nivel y que conciernen de manera lateral o directa a la educación indígena bilingüe, podemos referir las siguientes, fortalecimiento de la atención a poblaciones indígenas, desarrollo de políticas de educación intercultural, formación inicial continua y desarrollo profesional docente, funcionamiento eficaz de las escuelas (Alcántara, 2008).

Para el año 2003 es publicada la Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Dentro de sus aportaciones más sobresalientes destaca que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica, modificando así la noción que se

tenía por muchos de que se hacía un “favor” a las comunidades indígenas de educarlos en sus lenguas originarias. Esta Ley ha servido como estandarte para realizar cambios estructurales en diferentes gobiernos que han tenido que modificar sus políticas y voltear a ver a las lenguas originarias.

En el año 2006, 16 de las más de 250 Escuelas Normales Públicas del país ofrecieron licenciaturas en educación primaria intercultural bilingüe, abriendo así el espacio para desarrollar un mejor perfil profesional de los docentes de educación indígena bilingüe. En octubre de 2007 México firmó, junto con los países que conforman parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, cuyo postulado más destacado afirma que

todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad... (ONU, 2007:1).

Muchos han sido los modelos empleados para normar la educación indígena bilingüe. A lo largo de la historia de la educación indígena bilingüe en México no se ha optado por una forma única de trabajo, se han puesto en marcha diferentes maneras de abordar la educación bilingüe en el aula, algunas han funcionado en lugares determinados y en otros no. Las características particulares de cada ecosistema lingüístico presentan desafíos particulares que deben ser abordados desde diferentes perspectivas metodológicas por parte de los docentes. Actualmente la misma situación persiste, aun cuando se establecen lineamientos a seguir de forma institucional, son los docentes quienes adecuan estos a su contexto y en ocasiones distan mucho de los parámetros oficiales. Se podría decir que existen tantos modelos de ejecución en el aula como docentes hay. No obstante, la gran mayoría de ellos se rigen por un Programa de Doble Inmersión, así se han desarrollado por ejemplo el Modelo 50–50 Guerrero o el Modelo 90–10 (90 % de tiempo de uso de la lengua minoritaria en las actividades del día y 10 % de uso del español),

todos con el fin último de poner cifras numéricas a la cantidad de lengua/cultura que debe estar presente dentro del salón de clases. El concepto de doble inmersión hace referencia a un modelo de educación bilingüe con características particulares, como por ejemplo la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado (Reese y Feltes, 2014).

Tomando en consideración los modelos de doble inmersión anteriores, se podría decir que los microecosistemas lingüísticos estudiados tienen, a grandes rasgos, características que los sitúan a la par de alguno de ellos. Por ejemplo, el caso de San Juan Chamula se visualiza muy similar al del Modelo 50-50 Guerrero. Aunque es difícil determinar porcentajes cuando se habla de lenguas, la situación observada en este microecosistema apunta a que se busca el balance entre lenguas dentro del salón de clases. El docente trata de utilizar ambas lenguas en equilibrio, no obstante no se evidenciaron estrategias definidas de cuando se utiliza una o la otra.

Por otro lado, la situación de Tenejapa y de San Cristóbal de las Casas presenta una tipología más cercana al Modelo 90-10, aunque como se discutirá a continuación en polos totalmente extremos. Es de recalcar que hacer porcentajes exactos cuando se alude a la utilización de lenguas en el salón de clases no es tarea fácil, no obstante se puede decir que el modelo utilizado en el microecosistema localizado en el municipio de Tenejapa sería catalogado junto al modelo 90-10. En este microecosistema áulico la lengua originaria es utilizada mucho más que el español, replicando el mismo comportamiento que la lengua originaria tiene sobre el español en la vida cotidiana de los hablantes. El impulso que el docente da a la lengua originaria es evidente y los alumnos se muestran cómodos y orgullosos de su lengua materna. Sin embargo, se observó y fue corroborado por el docente, que los niños que culminaban el sexto grado de primaria en este contexto particular tenían serias dificultades de comunicación en español, lo que representaría un problema adicional en el estudio del nivel secundaria.

La situación de San Cristóbal de las Casas es similar en ciertos aspectos a la de Tenejapa, únicamente que la balanza se encuentra inclinada hacia el otro extremo. La lengua dominante en el salón de clases es el español y la lengua originaria se encuentra marginada a la clase de Lengua Indígena que se imparte una o dos veces por semana. Así, aun cuando cumple con los porcentajes, éste microecosistema va en contra de los principios centrales del Modelo 90-10.

Los docentes participantes justifican su quehacer diario tomando en consideración el contexto donde se desarrollan profesionalmente y afirman hacer adecuaciones continuas a los modelos institucionales para mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Es claro afirmar que hablar de educación indígena bilingüe nos lleva a discutir, sin duda alguna, el nivel de bilingüismo alcanzado por los alumnos e incluso a cuestionarse si en realidad se da este proceso. Mucho se ha escrito al respecto, pero como se mencionó con antelación, las generalizaciones en las comunidades indígenas no deberían suceder.

Muchos afirman que las lenguas originarias se encuentran subsumidas por el español y que se están en proceso de desaparición. Para Codazzi (2002), el hecho de que cada vez más indígenas hablen el español, no significa de ninguna manera que la lengua indígena esté siendo desplazada. Para este investigador, el uso del español como lengua franca es muy limitado y se utiliza en la mayoría de las ocasiones como vehículo de comunicación con personas no hablantes de lenguas originarias.

El autor hace una generalización cuando describe la situación anterior. No obstante, dentro de los tres microecosistemas en donde se desarrolló la investigación se pueden observar situaciones que no necesariamente concuerdan con sus ideas. Por lo menos en uno de los microecosistemas, la escuela ubicada en San Cristóbal de las Casas (sin olvidar el hecho que son escuelas primarias bilingües), la lengua indígena se encuentra inmersa en un proceso de desplazamiento por parte del

español, siendo el aula un reflejo de la situación que se da en los hogares de los alumnos. Se puede considerar que en el resto de los contextos observados la lengua originaria tiene una mayor presencia frente al español y ambas interactúan de forma equilibrada. Los muy variados contextos lingüísticos determinan la vitalidad de las lenguas que interactúan en ellos.

Antes de culminar con este apartado, conviene marcar una diferencia entre la educación formal impartida desde la escuela y la educación informal que se desarrolla desde los hogares. El seno familiar juega un rol trascendental en el mantenimiento de la identidad étnica a través de la lengua. Para que una política educativa pueda implementarse y desarrollarse con éxito, se debe valorar la educación que se da desde casa, formas de organización, valores, tradiciones, lengua, etc. Las escuelas deben fungir como centros de enseñanza y aprendizaje respetando siempre las diferencias culturales y de lengua.

La escuela como figura institucional ha logrado cierto prestigio entre la población indígena actual; prueba de ello es el número de personas que asisten hoy a la primaria a diferencia de décadas anteriores. Los programas de asistencia federal y estatal coadyuvan a la alza de estas cifras toda vez que es requisito para permanecer en ellos que sus hijos acudan a la escuela primaria. No obstante, no se debe tomar por sentado que las escuelas al ser bilingües, e incluso al asumirse como biculturales, están respondiendo al reto que representa el uso de dos lenguas dentro del aula.

Estos antecedentes históricos y reflexiones particulares dejan ver claramente cómo la educación indígena en el país fue cobrando presencia y colocándose en espacios donde por algún tiempo no figuró. La educación indígena se hizo escuchar y ha logrado colocarse en los discursos nacionales, asumiéndose como un sistema particular con características y, por supuesto, con necesidades propias. La importancia de la educación de los grupos originarios va más allá del salón de clases, por ende se da un

reconocimiento integral de las culturas minoritarias en los diferentes contextos que se desarrollan. Las escuelas indígenas bilingües se convierten en sede de cambios, no solo educativos, sino también sociales.

Tras presentar una mirada fugaz a los momentos históricos más desatacados de la educación indígena en México, se presenta a continuación una visión condensada de la educación indígena en el estado de Chiapas.

2.2. La educación indígena en Chiapas

De acuerdo con Ordaz (2003) y el XII Censo General de Población y Vivienda (2000), en el estado de Chiapas habitan cerca de cuatro millones de personas. En esta entidad viven aproximadamente un millón de hablantes de lengua indígena, esto representa el 25 % del total de la población, es decir uno de cada cuatro personas en el estado hablan una lengua indígena. Esta situación ubica a Chiapas dentro de los primeros lugares respecto a los estados con mayor número de habitantes indígenas.

La población infantil atendida por los servicios de Educación Indígena en el estado comprende a hablantes de lenguas originarias que tienen de uno a 14 años de edad. De acuerdo con el INEGI, la realidad en números de la población atendida por la educación bilingüe en el estado de Chiapas se presenta en la tabla número seis. Se consideraron aspectos sobresalientes como el número de escuelas, la matrícula total de alumnos inscritos, así como el número total de docentes que prestan su servicio en la educación bilingüe del estado

Tabla 7. Educación bilingüe en Chiapas

Nivel	Escuelas	Alumnos	Maestros	Director sin grupo	Relación alumno/maestro	Relación alumno/escuela
Inicial	166	4635	167	0	28	28

Preescolar	1813	63075	2650	47	24	35
Primaria	2712	221156	8175	348	27	82
Total	4691	288866	10992	395	26	62

Fuente: INEGI (2000)

El INEGI reportó en el año 2000 estadísticas que reflejaban, de una manera u otra, la realidad de la profesionalización de los docentes de educación bilingüe. Ordaz (2003) señala que cerca de la mitad del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presentan estudios de educación superior, mientras que el 24 % cuenta con el nivel medio superior; lo que significa que tres cuartas partes de los docentes que se desarrollan en la educación bilingüe tienen un nivel educativo mayor al de sus predecesores décadas atrás, quienes incluso con el hecho de saber leer y escribir o terminar la primaria podían impartir clases. De acuerdo con el autor, gracias a la información presentada por el INEGI existe un claro interés por parte de los docentes de educación indígena para su profesionalización, muestra de ello es la tabla número siete presentada por Ordaz (2003) mostrando el perfil docente de los educadores indígenas,

Tabla 8. Perfil profesional de los docentes de educación indígena

Nivel académico	Inicial	Preescolar	Primaria	Total	%
Básico	2	205	479	686	6.0
Medio superior incompleto	4	100	212	316	2.8
Medio superior terminado	24	757	1,583	2364	20.8
Normal básica incompleta	0	55	187	242	2.1
Normal básica terminada	0	80	906	986	8.7

Normal superior incompleta	0	16	98	114	1.0
Normal superior terminada	0	57	392	449	3.9
Superior incompleta	129	668	1, 838	2, 635	23.1
Superior terminada	8	737	2, 699	3, 444	30.3
Posgrado o especialización	0	22	129	151	1.3
Total	167	2, 697	8, 523	11, 387	100.0

Fuente: Ordaz, 2003 - INEGI, 2000

Como ya se mencionó, la región seleccionada para llevar a cabo la investigación es denominada Región V, Altos Tsotsil-Tzeltal. En la tabla ocho se presentan las etnias y, en este caso, las lenguas originarias más destacadas en cuanto al número de personas que las hablan. No obstante, otras lenguas originarias son utilizadas en algunos de los 17 municipios que integran la quinta región socioeconómica del estado, esto debido a la cercanía y colindancia que tienen con otros municipios pertenecientes a otras regiones del estado y por el constante flujo de personas de un municipio a otro. Según estadísticas del INEGI (2000), en Chiapas la educación bilingüe es impartida en una docena de lenguas originarias distintas, destacando por su número las lenguas tseltal, tsotsil, chol, zoque y tojolabal. A continuación se presenta una tabla con información específica de las lenguas originarias y su número de hablantes en el estado de Chiapas.

Tabla 9. Educación bilingüe en diversas lenguas indígenas

Lengua indígena	Inicial	Preescolar	Primaria	Total
Cakchiquel	18	21	148	187
Chol	591	9, 861	30, 549	41, 001
Chontal de Tabasco	147	45	0	192

Cluj	0	0	185	185
Kanjobal	0	41	1, 233	1, 274
Mame	0	2, 345	12, 454	14, 799
Maya	0	20	142	162
Motzintleco	0	27	236	263
Tojolabal	274	3, 861	12, 804	16, 939
Tzeltal	1, 969	20, 735	76, 123	98, 827
Tzotzil	817	15, 651	64, 009	80, 477
Zoque	819	3, 134	13, 320	17, 273
No especificado	0	7, 334	9, 953	17, 287
Total	4, 635	63, 075	221, 156	288, 866

Fuente: INEGI 2000

La realidad de la educación en Chiapas posee matices diversos. En años recientes una escuela rural de nuestro estado obtuvo el primer lugar a nivel nacional en la prueba ENLACE, asombrando a propios y a extraños. Sin embargo, basándose en De los Santos y Gutiérrez (2008), el estado de Chiapas se encuentra al frente de las entidades con el mayor rezago educativo en el país. Los problemas educativos en el ámbito de la educación indígena bilingüe refleja inconvenientes aún más evidentes, dentro de esta dinámica la mayoría de las cifras reflejadas por este apartado de la educación básica del país, la colocan por encima de los niveles nacionales y estatales, en lo referente a rezago escolar y deserción educativa.

A continuación (tabla nueve) se presentan cuatro diferentes y muy importantes indicadores de la realidad educativa indígena del estado de Chiapas. Primero encontramos la deserción de alumnos en la educación básica (primaria), luego el nivel de aprobación y reprobación y, finalmente, la eficiencia terminal de los alumnos en este nivel de la educación.

Tabla 10. Indicadores de la educación indígena

Indicador	Nacional	Nacional Indígena	Estatal General	Estatal Indígena
Deserción	1.3	3.05	3.3	4.5
Aprobación	95	90.19	90.7	86.0
Reprobación	5	9.81	9.3	14.0
Eficiencia Terminal	89.0	81.44	78.0	74.8

Fuente: Ordaz, 2003 - INEGI, 2000

De manera somera y esquemática esta tabla muestra una constante de la educación indígena bilingüe en el estado de Chiapas. La escuela indígena en el estado se encuentra siempre obstaculizada, rezagada, entorpecida, detenida. De acuerdo con las estadísticas, este subsistema educativo se posiciona siempre en los primeros lugares en los aspectos negativos y en los últimos sitios en los positivos. En relación con el campo de la educación, las estadísticas existentes pueden ayudarnos a entender el panorama de este subsistema y evidenciar la relevancia que la educación formal, a través de la escuela primaria indígena, tiene respecto a la situación lingüística que guardan las diferentes lenguas que interactúan en esta región.

Un factor determinante para comprender la situación actual de la educación indígena bilingüe en el estado son las diferentes movilizaciones políticas de los indígenas, éstas han transformado las concepciones del derecho y las políticas económicas, sociales e incluso educativas. En parte gracias a ellos, se ha logrado llevar a la diversidad cultural a un primer plano de discusión, a pesar de las resistencias a nivel federal y de diversos sectores sociales.

No podemos dejar de mencionar la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, cuya lucha concluyó con el Acuerdo sobre Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés, mismo que aún no ha sido reconocido en su totalidad por el gobierno federal. Sin duda alguna, marcó estándares nuevos para la comprensión y respeto de la pluriculturalidad, la pluriétnicidad y el plurilingüismo, al colocar a los grupos originarios en los encabezados de prensa local, nacional e internacional.

Entre las demandas planteadas por el EZLN y los pueblos originarios, se establecieron en su momento cuatro puntos fundamentales:

1. Los indígenas serían tratados como sujetos de derecho.
2. Se respetarían sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la libre determinación, entendida como el ejercicio de plena autonomía para dirigir sus propias trayectorias de desarrollo como pueblos.
3. El respeto irrestricto sobre sus tierras, territorios y recursos naturales.
4. Su incorporación en todos los niveles de la vida política nacional con respeto a la diferencia cultural, ocupando la educación un lugar central para la población indígena.

En 1996 se rompieron las pláticas entre el EZLN y el gobierno federal, toda vez que este último no cumplió con los compromisos pactados. No obstante, a partir de este movimiento se comenzó a vislumbrar una nueva realidad, no solo para las culturas originarias de Chiapas, sino para las diferentes culturas indígenas del país e incluso más allá de las propias fronteras de la nación. La visión intercultural tomó fuerza tras la aparición de este y muchos otros movimientos sociales alrededor del mundo.

No cabe duda que conceptos como el de interculturalidad juegan un rol central dentro de una investigación de este tipo, por lo que en el

siguiente apartado se abordará esta importante noción relacionándola dentro del campo de la educación en el país.

2.3. El cambio educativo y la interculturalidad

Hablar de educación siempre lleva a diferentes puntos de vista. Existen tantas concepciones y opiniones de este concepto como personas en el mundo. Hacer referencia al “cambio educativo” es una puntualización aún más complicada. Reflexionar sobre la realidad educativa en cualquier latitud es siempre un ejercicio que produce muchas más interrogantes que respuestas y/o iniciativas para poder incidir en posibles cambios.

Históricamente, cuando las decisiones de implementación de cambio en cualquier aspecto recaen sobre planes o estrategias que no han sido socializadas, y son llevadas a cabo de manera unilateral, éstas han terminado en desaciertos que han afectado de diferentes maneras a grandes sectores de la sociedad mundial. A pesar de que la historia ha mostrado que las decisiones con origen democrático son una mejor opción, actualmente alrededor del mundo se implementan políticas que en realidad no han sido socializados. ¿Cuándo se ha preguntado a las culturas originarias del estado, por ejemplo, sobre la forma en la que les gustaría que la educación fuera implementada en sus contextos? No se puede lograr el cambio si no se toman en consideración, al todo y a todos. Así como otras problemáticas de nuestra realidad actual, la educación debe ser abordada de una manera integral y con un compromiso social.

Aun cuando dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la convivencia intercultural se encuentra presente, en realidad no es uno de sus ejes principales. En la Carta Magna se prohíbe todo tipo de discriminación, enfatizando los mecanismos punitivos y prohibitivos por sobre los preventivos. Se plantea la formación para la convivencia intercultural de manera tangencial e indirecta. Por ejemplo, en el artículo 1º, se declara prohibida cualquier tipo de discriminación por cualquier

motivo, ya sea de carácter étnico, por origen, género, edad, capacidades diferentes, condición social, salud, religión, opinión, preferencias, estado civil, etc., y que pudiera atentar contra la dignidad humana o atentar contra los derechos de las personas (Hevia, 2005).

Hevia (2005) sostiene que la formación cívica para la convivencia dentro de un paradigma intercultural se plantea de manera indirecta en los principios filosóficos de la educación mexicana, reflejándose en el artículo 3° de la Constitución. En éste se declara que todo individuo tiene derecho a la educación y se garantiza la libertad de creencias, lo que implica que la educación pública en México tiene que ser laica, ajena a cualquier doctrina religiosa. La educación estará orientada a la formación de una cultura democrática, nacional. Por último, contribuirá a la mejor convivencia humana, para sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, y evitar con esto los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Muchos investigadores han abordado desde diferentes ciencias el estudio de los conceptos de cultura, y todos los conceptos que de ella se desprenden, como multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, etc. Tener clara la conceptualización de tan importante pero, a la vez, polisémica noción nos ayuda a entender de mejor manera cómo el cambio educativo se relaciona con ésta.

Para Gómez (2010), el concepto de cultura significaba entre los latinos *cultivo* o *cuidado*, y Catón empleó el término en referencia al campo, creándose así la agricultura. Valiéndose del término de agricultura –cultivo de la tierra–, Cicerón utilizó la metáfora de *cultura animi* –cultivo del alma–, que nos aproxima un tanto al sentido actual del término en las lenguas occidentales. Esta conceptualización, continuó estando vigente hasta el siglo XVIII. Según el autor, la cultura era hasta antes del siglo XVIII una dimensión básicamente subjetiva, entendida como el cultivo de un individuo o de un conjunto de individuos que

forman un pueblo. Sin embargo, poco a poco, desde una significación meramente subjetiva, se dio paso a una visión más objetiva que se anticipaba en el siglo XVIII en el ámbito francés, como civilización, y en el ámbito alemán, como *Kultur*.

La civilización remite a una idea refinamiento y de educación del individuo y tiene un sentido de progreso, que se adelanta al evolucionismo: los individuos más refinados son los habitantes de la ciudad, de la *civitas*. El vocablo alemán *Kultur* se refiere más al conjunto de atributos que particularizan a una comunidad, como producto del paso del tiempo o como formación histórica que deviene en espíritu nacional o *Volkgeist*. Éste es un concepto más parecido al actual, y con algunas modificaciones será objeto de atención por parte de las ciencias sociales del siglo XIX. Poco a poco, en Alemania se va forjando la necesidad de conocer la cultura del pueblo, *Volkskunde*, en sus múltiples dimensiones: lengua, creencias, costumbres, tradiciones, etcétera (Gómez, 2010:3).

La conceptualización, que se desprendía de estas nuevas formas de entender a la cultura, sentaron las bases de próximas investigaciones. Fue Tylor (citado por Gómez) quien propuso una de las definiciones más clásicas de la cultura en 1871,

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (2010:3).

Gracias a definiciones como ésta, se comenzó a gestar una idea más completa, y por ende compleja, de todo lo que esta importante noción involucra. Toda vez que este trabajo no pretende ampliar de manera detallada el desarrollo cronológico del origen conceptual de la cultura, se presentan a continuación algunas definiciones importantes de ésta, así como la noción que rige la presente investigación.

De manera general y condensada, la UNESCO (2014) concibe a la cultura como la totalidad de los aspectos espirituales, intelectuales, materiales y emocionales de una sociedad o un grupo social. Aunque

breve, esta sencilla definición nos presenta un panorama amplio y ciertamente complejo de lo que se relaciona con cultura.

En esta investigación, nos basaremos en Restrepo (2011), quien busca desarrollar en el lector un proceso de reflexión sobre el término de cultura. El autor presenta diferentes acepciones de *cultura*. De acuerdo con el profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá, cuando se habla de *cultura* en estudios culturales necesariamente nos referimos a la cultura-como-poder y al poder-como-cultura.

Para el autor hablar de estudios culturales y del estudio de la cultura, es hablar de situaciones que aunque se encuentran relacionadas están claramente diferenciadas. Se debe distinguir entre estudios culturales y estudios sobre la cultura, ya que los estudios culturales constituyen un proyecto intelectual y político que:

- concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultura;
- supone un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud transdisciplinaria;
- implica una vocación política que busca intervenir sobre el mundo; y
- su encuadre es el contextualismo radical, con respecto a su forma de teorización, a las metodologías utilizadas, a su conceptualización de la política y su propio proyecto (Restrepo, 2011).

Para Restrepo, el contexto juega un rol de suma importancia cuando de cultura se habla. “El contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación” (Restrepo, 2011:s/p). Para el autor la más adecuada manera de concebir la especificidad de los estudios culturales es con la noción de contextualismo radical (Grossberg 2010, en Restrepo, 2011). El contextualismo radical tiene implicaciones en diferentes planes, desde el epistemológico, el teórico, así como el metodológico y hasta el proyecto de los estudios culturales.

No obstante lo anterior, en ocasiones la noción de interculturalidad ha servido únicamente para que los discursos políticos y los planes y programas de estudios se consideren políticamente correctos. En el día a día de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la interculturalidad es una noción que, a menudo, se mal entiende o simplemente es suprimida. En ocasiones no se desarrolla una interculturalidad, ya que es la cultura/lengua dominante la que pretende ubicarse como la única. Las lenguas minoritarias, fuera del seno familiar y de la comunidad, funcionan única y exclusivamente como lenguas de traducción a servicio de la lengua del poder. En ocasiones la identidad lingüística de los “menos” es subsumida por la lengua mayoritaria.

Así, dentro de la educación indígena bilingüe se da más bien un proceso de multiculturalidad más que de interculturalidad. Se puede entender la multiculturalidad como el reconocimiento a la diversidad cultural, lingüística y religiosa de uno o más grupos representados en una sociedad, mientras que la interculturalidad se entiende como la convivencia que se debe desarrollar en relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas (Dietz, 2007).

Para Rehaag (2006), la multiculturalidad es la coexistencia de diferentes culturas en una sociedad. Dicho coexistir puede darse de forma pacífica, pero en ciertas ocasiones también en el conflicto, puede ser una convivencia paralela o integrada. Para el autor, la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas dentro de una sociedad. Por otro lado, entiende a la interculturalidad como el encuentro entre culturas. Parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, lo que implica un enfrentamiento con la propia cultura. La interculturalidad nunca está quieta, siempre se encuentra en un proceso constante de cambio, y debe ser entendida como una posición filosófica y cultural, una convicción y una visión. Implica aprender a aceptar, en situaciones concretas, la diferencia mutua.

De acuerdo con Dietz (2007), en un futuro no muy lejano la diversidad cultural de las sociedades será una herramienta en la investigación empírica, así como una característica clave transversal que subyacerá a los procesos educativos y sociales. La importancia no solo del conocimiento y respeto de los “otros”, sino la convivencia con ellos, se convertirá en un campo de suma importancia en el contexto social y educativo.

La educación intercultural se perfila como un eje central dentro del campo educativo y, en ocasiones, traspasa a este. De acuerdo con Rehaag (2006), los fines de la educación intercultural son reconocer y aceptar el pluralismo cultural, instaurar una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, así como contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

No obstante, relacionar los conceptos de cultura y educación, con todos sus subconceptos no es tarea fácil. Ambos términos polisémicos por sí solos requieren de procesos reflexivos para poder entenderlos y tratar de mejorar la problemática que subyace a ellos. Buscar relacionarlos para mejorar las prácticas educativas conlleva a un trabajo reflexivo donde muchas veces surgen mucho más preguntas que posibles respuestas. Sin embargo, son durante estas reflexiones donde se pueden encontrar y construir vías que coadyuven al mejoramiento de la educación en México.

La educación formal juega un rol de suma importancia en la presente investigación. La escuela entendida como un todo es parte fundamental de la estructura de este trabajo. En el siguiente apartado, se hará énfasis en la importancia que la escuela tiene en términos de formación lingüística y su papel fundamental como posible espacio de legitimación de las lenguas.

2.4. La escuela como factor de vitalidad o desplazamiento lingüístico

Dentro de las estructuras actuales de las sociedades modernas, la escuela juega un rol de suma importancia. En la vida diaria de las

comunidades indígenas de Chiapas, ésta no es la excepción. La escuela es un importante nodo social de encuentro e interacción lingüística. Así, las aulas de las diferentes escuelas se convierten de forma particular en diminutos microecosistemas lingüísticos.

Diversos factores alrededor de esta institución social pueden, en un momento determinado, convertirse en detonadores de todo tipo de situaciones lingüísticas. Conocer las políticas lingüísticas que rigen a este subsistema de la educación mexicana es de suma importancia para entender el desarrollo de las diferentes lenguas en interacción.

Cabe hacer mención que no nos referiremos exclusivamente a las macro políticas educativas que rigen a la educación indígena. En esta investigación se considera también a la política lingüística –no escrita– de cada una de las tres escuelas bilingües presentes en este trabajo, así como la política lingüística individual de cada uno de los docentes.

Es de destacar que en algunas de las comunidades indígenas del estado de Chiapas, la escuela formal se convierte en el primer acercamiento de los niños con una segunda lengua. La incorrecta visión de los procesos de interacción lingüística podría en un momento determinado detonar un posible desplazamiento lingüístico.

Según Aguilar (2006), el proyecto de la educación indígena ha impactado en el desarrollo lingüístico de los pueblos indios, a través de políticas del lenguaje que privilegian el aprendizaje del español como lengua nacional sobre las lenguas indígenas. Así, diversas problemáticas tienen su origen en la exclusión y la diferenciación de que son objeto los pueblos indios. La autora enumera dichos problemas de la educación indígena en la siguiente lista:

- las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua,
- la construcción étnica de la escuela bilingüe,
- el diseño de los contenidos curriculares,

- el fomento de la autoestima e identidad étnica y
- la revitalización de las lenguas minorizadas (Aguilar, 2006).

Todos y cada uno de los problemas enlistados anteriormente son complejos por sí solos de manera individual. Colocarlos a todos como los inconvenientes más destacados de una problemática, muestra la complejidad de la educación indígena bilingüe.

En el mismo artículo, la autora hace una crítica al sistema educativo nacional cuando de manera categórica afirma que:

Los profesores formados en las escuelas normales, en general; no tienen conocimiento de las lenguas y culturas indígenas. En el caso de los maestros indígenas, su pertenencia a una etnia no es garantía de que van a impulsar la lengua y la cultura propias. Esto porque el maestro, en la práctica, es un intermediario entre la cultura oficial y la propia, por lo tanto su trabajo se orienta hacia la enseñanza del español y la difusión de la cultura nacional, es decir, la gran mayoría de los maestros indígenas ven su función como agentes de transición de su cultura hacia la cultura y lengua nacionales, lo cual tiene que ver con la orientación de la política educativa nacional y específicamente con la formación recibida en la normal (Aguilar, 2006:s/p).

Es una realidad que en muchas ocasiones las plazas vacantes en diferentes regiones geográficas de nuestro estado son otorgados a docentes de nuevo ingreso, sin importar mucho la etnia de procedencia del docente ni la etnia a donde será enviado. Este mismo fenómeno se da en el proceso de cadenas de cambio al interior de este subsistema educativo. La apertura de escuelas normales interculturales busca desarrollar profesionales más comprometidos con su entorno cultural, no obstante estas instituciones por sí solas no pueden asegurar la correcta implementación de una verdadera interculturalidad.

Para Aguilar (2006) el desarrollo lingüístico dentro del marco de las políticas educativas ejecutadas por el Estado lleva a considerar que:

Los procesos lingüísticos no refieren la mera convivencia de las lenguas en el mundo, no son procesos «naturales», son procesos de dominación y subordinación; cuando una lengua muere es porque los

hablantes la dejan de practicar y enseñar; por lo tanto, el desarrollo o desaparición de las lenguas son hechos históricos y sociales. Las políticas del lenguaje, en general, no son explícitas, pero a través de ellas se realiza una intervención consciente orientada al dominio de la lengua nacional y sus resultados son contundentes. Los encargados de llevar a la práctica la política de desarrollo lingüístico son los maestros (Aguilar, 2006:s/p).

Así, la escuela (entendida como un todo, como un conjunto de factores –espacio físico, infraestructura, maestros, autoridades, planes y programas de estudio, etc.-) se convierte en un posible detonador, positivo o negativo del desarrollo lingüístico de una u otra lengua en los diferentes contextos donde éstas vayan a ser utilizadas por los estudiantes.

La escuela juega un rol de suma importancia en el desarrollo e implementación –hasta cierto grado utópico– de la interculturalidad. La escuela vista como una institución que permea en gran medida a nivel social podría resultar una excelente herramienta para la posible implementación de la interculturalidad no solo en las aulas de clase, sino también fuera de ellas, incidiendo así en otros entornos sociales. No obstante, la escuela tal y como la conocemos es incapaz de desarrollar una interculturalidad “real”, ya que no reúne los requerimientos necesarios para poner en marcha una ideología nueva. Es trabajo de todos poder llevar a cabo cambios trascendentales a nivel cultural.

Lenguas, educación, cultura, políticas, escuelas, todas estas ideas que por sí solas conllevan una serie de desafíos, se potencializan cuando se encuentran inmersas en una misma plataforma. Reflexionar estas nociones en el marco de un fin común resulta una actividad abrumadora en muchos sentidos. Con estas ideas se concluye el capítulo II de este trabajo de investigación. En el siguiente título se abordarán los referentes teóricos que coadyuvaran a dar sentido a la relación de estos diferentes pero importantes conceptos.

CAPÍTULO III. ECOLOGIA EN LENGUAS ORIGINARIAS

La historia de la humanidad ha sido forjada a través de muchas y muy variadas lenguas. En este devenir del tiempo, muchas lenguas han evolucionado, algunas más han mutado, se han creado lenguas artificiales, muchas otras han desaparecido. Algunas lenguas, no tan antiguas y que hoy se encuentran extintas, pudieron ser caracterizadas gracias a la tecnología ya que fueron grabadas y, en consecuencia, estudiadas posteriormente. No obstante, de la gran mayoría de lenguas que se encuentran hoy extintas, no se cuenta con ningún tipo de registro de ellas.

Siempre han existido lenguas que gozan de un estatus mayor en relación con otras lenguas. Algunos factores que inciden en este fenómeno podrían ser, el número de hablantes de la lengua; el poder económico, cultural, militar de la nación que tiene una lengua determinada; el número de países o regiones donde se utilice el mismo código, entre otros. Un hecho irrefutable con relación a las lenguas es que todas y cada una de ellas son vulnerables a desaparecer sin excepción. Se puede mencionar, como ejemplo, al latín que en un momento determinado de la historia, tenía un estatus de lengua mundial y su importancia era sobresaliente, al paso del tiempo esta lengua evolucionó hasta convertirse en otras.

Cuando esta situación se traslada a las lenguas originarias, la situación se torna aún más crítica, esto debido a las características particulares de éstas. Los factores antes mencionados se desarrollan de una manera totalmente diferente en los contextos donde se utilizan

lenguas originarias. El número de hablantes es casi siempre reducido, geográficamente se encuentran concentradas en espacios físicos muy determinados y, por ende, su impacto económico, político y social no necesariamente se encuentra posicionado. Así, las adversidades que las lenguas originarias resisten son aún más complejas que aquellas enfrentadas por lenguas más consolidadas en el mundo.

Para Zimmermann (1999), la diversidad de lenguas en el mundo plantea problemas de comunicación, entendiendo esto desde su concepción más sencilla entre individuos, hasta los problemas de comunicación entre Estados. Para este lingüista, en las comunidades donde interactúan más de una lengua se han desarrollado dos formas principales para tratar de solucionar esta problemática. La primera es tratar de desarrollar un bilingüismo. La segunda es la imposición de una lengua sobre otra, desplazando obviamente a la más débil. A nivel global la decisión de cuál de las dos formas es la más adecuada, aún no ha sido tomada. Diferentes Estados alrededor del mundo han implementado ambas posiciones en sus naciones con resultados muy particulares en cada contexto. En México, así como en otros países de Latinoamérica, han apostado por una educación bilingüe y bicultural. El uso del inglés en diferentes países africanos y de Asia es un ejemplo claro de cómo una lengua es subsumida por otra.

Para el lingüista inglés Crystal (2008), cualquier lengua dominante puede significar una amenaza potencial para las diferentes lenguas minoritarias cercanas con las que interactúe. Las lenguas minoritarias de África, por ejemplo, se encuentran amenazadas por las denominadas lenguas dominantes, como el suahili o el árabe e incluso por el inglés. El inglés ha sido la lengua más poderosa en algunos lugares, como Australia y la India. En México, el español se ha posicionado como la lengua que más ha destacado de entre las más de 60 lenguas presentes en el territorio, esta situación se repite en la mayor parte de Suramérica. No obstante que una lengua puede en un momento determinado desplazar a

otra, se debe tener cuidado con otorgar adjetivos o estereotipos negativos a las lenguas dominantes y a las personas que las hablan. No debemos olvidar que dichas lenguas son utilizadas en muchas ocasiones como medio para mejorar la calidad de vida y oportunidades de desarrollo.

En 2002 y 2003, la UNESCO encomendó a un grupo internacional de lingüistas elaborar un marco referencial que pudiera determinar el grado de vitalidad o el peligro de extinción de las lenguas alrededor del mundo. Esto con el fin de desarrollar de manera pertinente políticas, entender las necesidades y desplegar las medidas de salvaguardia más pertinentes. Este Grupo especial de expertos en lenguas en peligro de desaparición elaboró un documento conceptual titulado “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”, en él se fijaban los siguientes nueve criterios para determinar el grado de vitalidad de las lenguas alrededor del planeta:

Figura 1. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas



Fuente: UNESCO (2014).

Es prudente mencionar que no hay un factor que por sí solo sea suficiente para evaluar la situación de la lengua de una comunidad. No obstante, estos nueve factores, conjugados, pueden determinar la

viabilidad de una lengua, su función en la sociedad y coadyuvar al desarrollo de medidas necesarias que pueden ser implementadas para su conservación o revitalización (UNESCO, 2014). Tras hacer el estudio, se desarrolló un Atlas de las lenguas en peligro de extinción, mismo que puede ser consultado en línea. Aún no se ha desarrollado información concluyente de todas las lenguas del mundo, por lo que hay que verificar en el sitio de internet si la lengua que busca ya se encuentra presente en el catálogo.

La falta de interés respecto a este problema podría representar una gran pérdida para las lenguas originarias de México, por eso es necesario hacer énfasis en la importancia de las diferentes cosmovisiones representadas a partir de cada una de las lenguas originarias. Las diferentes disciplinas deberán hacer frente a este problema y tratar de dar soluciones que se transformen en estrategias para ayudar a las lenguas minoritarias a no extinguirse, y no extinguir por ende cosmovisiones particulares. Esfuerzos extraordinarios se hacen hoy en día por parte de lingüistas preocupados por las lenguas agonizantes, casi extintas; buscan documentar registros de los últimos hablantes de esas lenguas para poder estudiarlas posteriormente.

Buscando un nuevo cambio de perspectiva teórica que ayude a describir mejor la situación de las lenguas minoritarias en el mundo entero surgió hace algunas décadas la ecología Lingüística o Ecolingüística, misma que trata de explicar la situación en la que se encuentran las lenguas en la actualidad. En el siguiente apartado, se presenta información esencial para poder comprender la visión ecológica de esta nueva disciplina.

3.1. Ecología lingüística

Durante mucho tiempo las principales corrientes teóricas de la lingüística, como son el estructuralismo y el generativismo, dejaron al

margen de sus paradigmas al fenómeno del contacto de lenguas en su situación social, es decir, el uso de las lenguas por la sociedad (Trujillo, 2006). El interés por describir con mayor exactitud el contacto entre las lenguas motivó el surgimiento de una nueva disciplina en la lingüística: la ecología lingüística (Mühlhäusler, 1996, citado por Trujillo, 2006). La ecología lingüística pretende describir la realidad actual de las lenguas originarias en el mundo, busca, tras analizar el estado actual de los hablantes de cierta lengua originaria, desarrollar nuevas estrategias que permitan ser implementadas para apoyar el fortalecimiento de las lenguas minoritarias.

La relación que existe entre la ecología y la lingüística parece muy distante. Sin embargo, la ecología de las lenguas o ecología lingüística debe ser entendida como una metáfora, como una analogía entre las lenguas y los seres vivos en contextos determinados. Las lenguas presentes a lo largo de la historia (unas ya extintas, otras en proceso de extinción y otras que se desarrollan de manera expansiva), al igual que las especies biológicas, crecen, cambian, viven y mueren en relación con otras lenguas. Las lenguas, al igual que las diversas especies biológicas, interactúan con múltiples y muy diversos factores de su entorno; algunos de estos factores que se pueden evidenciar son de carácter sociopolítico, económico, cultural, educativo, histórico, demográfico, etc. Las lenguas, de la misma manera que ciertas especies sujetas a entornos determinados, pueden llegar a estar en peligro de extinción. La ecología lingüística no se enfoca únicamente en el estudio y descripción de estos procesos, sino también busca desarrollar estrategias que coadyuven a contrarrestarlos para apoyar a determinadas lenguas minoritarias (Hornberger, 2005).

Para Marko y Uranga (2014), la ecología lingüística hace referencia a al estudio de los discursos y los procesos sociales de las lenguas en relación con su entorno. A pesar de que para muchos ésta es una disciplina nueva, la ecología lingüística se ha venido desarrollando desde hace ya algunas décadas. Esta disciplina, como se mencionó

anteriormente, recoge la metáfora del concepto de ecología que se ha aplicado tanto para el análisis de fenómenos relacionados con la biología, y lo ha ampliado y adaptado al ámbito de las ciencias sociales, en este caso en particular al estudio de procesos sociales de las lenguas. Así, la Ecolingüística se presenta como la disciplina que se enfoca en el estudio de las interacciones entre lenguas en contacto y entre las lenguas y el medio ambiente que los rodea. Así, el contexto juega un rol central dentro de esta disciplina. La lengua existe únicamente en las mentes de sus hablantes y en la interacción que estos tengan con su medio social y natural, la lengua no puede ser entendida como una serie de reglas, la lengua se desarrolla y se impregna de los diferentes contextos. La ecología lingüística es entonces psicológica y sociológica, tal y como lo describe Haugen,

Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment... The environment of a language is the society that uses it as one of its codes. Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication. The ecology of a language is determined primarily by the people who learn it, use it, and transmit it to others (Haugen, 1972 en Marko y Uranga, 2014:75).

Así, la interacción que surge entre diferentes lenguas y los contextos donde se desarrollan es de crucial importancia para esta ciencia. La parte psicológica de la lengua juega un papel preponderante, toda vez que las lenguas existen únicamente dentro los hablantes quienes la utilizan. La ecología lingüística se complementa con su fracción sociológica, es decir su interacción dentro de la sociedad en la que funge como medio de comunicación. La conjunción de ambas secciones de la ecología de una lengua, psicológica y sociológica, determinan la vitalidad de una lengua y el balance entre lenguas en interacción. Se debe subrayar la aportación de

Haugen quien en 1972 (citado en Marko y Uranga, 2014), afirmaba que la ecología de una lengua es determinada primordialmente por las personas que la aprenden, la utilizan y posteriormente la transmiten a otras generaciones.

Según Crystal (2008), el concepto de ecología de las lenguas fue usado por primera vez por Heiner Haugen en 1972 para referirse al estudio de las interacciones entre la lengua y su entorno. El entorno, descrito por Haugen, debe ser entendido desde la dimensión psicológica, pero también desde una perspectiva sociológica. Es relevante que la cuestión no se reduzca a la descripción de la situación social y psicológica de la lengua, sino al efecto de esta situación sobre las lenguas. Así, la ecología de las lenguas no pretende limitarse únicamente a la simple descripción de las mismas, a su vez busca promover el uso de éstas y presévalas a través de diferentes mecanismos (Haugen, 1972).

Cuando se utiliza la noción de ecología no se puede hacer referencia a situaciones estáticas e ideales. Se parte del supuesto de que una ecología es siempre movimiento dinámico de fuerzas, en ocasiones coinciden y en otras pueden contradecirse (Terborg y García Landa, 2011). Así como en la naturaleza se concibe a los seres vivos como únicos y en constante evolución, las lenguas deben ser entendidas como un constante flujo de decisiones y adaptaciones.

Una vez que Haugen dio a conocer su trabajo en 1972, muchos investigadores han desarrollado este nuevo concepto y han realizado aportaciones y reflexionado en torno a sus repercusiones en la lingüística moderna. Como explica Resinger (2006, citado por Marko, 2014), el principio ecológico se abrió al estudio de las lenguas y lo hizo en dos vertientes: la ecología lingüística y la lingüística ecológica:

La primera investiga las interrelaciones de una o varias lenguas con su entorno lingüístico, cultural, social, geográfico, natural, etc., y la segunda reflexiona sobre la estructura y el contenido de las lenguas desde un punto de vista ecológico, es decir, en cuanto a su aptitud para transmitir eficazmente una realidad que tenga en cuenta nuestra

dependencia de la naturaleza en integración en sus procesos (Resigner, citado por Marko y Uranga, 2014:75).

La relevancia de la noción de ecología dentro del estudio de lenguas es de suma importancia, no obstante se debe hacer una diferenciación entre la ecología lingüística y la lingüística ecológica. Como se mencionó anteriormente esta investigación se desarrolló dentro del campo de la ecología lingüística. Hacer una investigación partiendo de principios basados en una lingüística ecológica, sería un desarrollo totalmente diferente a este toda vez que se tendría que trabajar desde una perspectiva estructural y de contenido de las lenguas involucradas.

A pesar de las décadas de trabajo de esta disciplina, en la actualidad no existe una definición única y validada internacionalmente de la ecología lingüística. Diferentes investigadores han desarrollado diversos enfoques lo que ha dado lugar a una pluralidad conceptual respecto a la ecología lingüística. Es importante mencionar que a este concepto se lo debe entender en continuo movimiento, reinventándose y siempre cambiante como el medio ambiente que nos rodea. Algunos lingüistas han teorizado incluso que la ecología lingüística es más una doctrina o una ideología que una ciencia en sí misma, es decir la conciben como una parte de la lingüística con postulados ideológicos particulares que la distinguen de otras formas de entender y explicar la interacción de una o varias lenguas con el contexto que las rodea. Lechevrel (2008), comenta de manera general las diversas acepciones del concepto de ecología lingüística, así como los diferentes postulados ideológicos que soportan o contradicen lo postulado por el fundador de la Ecolingüística,

L'appellation écolinguistique renvoie en effet à plusieurs définitions mais ces contradictions théoriques, si elles peuvent menacer la discipline émergente, sont également constitutives de l'émergence de nouvelles disciplines et participent à la production du savoir en ce qu'elles obligent à un débat argumentaire. Différentes acceptions sont donc observables et l'écolinguistique offre de très nombreux travaux. Ceux qui mettent l'accent sur la diversité linguistique semblent renvoyer à des postulats idéologiques lorsqu'ils adoptent une démarche prescriptive, c'est-à-dire une linguistique écologique qui, par analogie,

se référerait davantage à une doctrine qu'à une science. Cette approche n'est pas exempte de critique, pourtant, elle constitue un ralliement à l'écologie linguistique du père fondateur E. Haugen (Lechevrel, 2008:17).

Más que buscar homogenizar la definición del concepto o concluir la discusión de si ésta es ciencia o una doctrina, para Haugen el propósito central de esta disciplina es coadyuvar a la solución de problemas lingüísticos a través de estrategias que buscan el desarrollo de un ecosistema lingüístico en equilibrio.

Por su parte Mackey (1994, en Marko y Uranga, 2014) parte del concepto de entorno al tratar de explicar qué es la ecología lingüística aplicada al análisis de sociedades multilingües. El entorno para Mackey es “un sistema de fuerzas autorreguladoras creadas por cualquier cosa capaz de interactuar dentro de él, en el espacio y en el tiempo” (Mackey, 1994, en Marko y Uranga, 2014:76) Así, el entorno de la lengua, son las circunstancias y conjunto de fuerzas que están fuera de la propia lengua y que condicionan su uso. Partiendo de esta premisa, la ecología lingüística estudia entonces aquellos fenómenos relacionados con la lengua con el fin de explicar cómo la combinación de fuerzas demográficas, culturales y económicas moldean el entorno de una lengua y, a su vez, influyen en el desarrollo y distribución de funciones de la lengua en dicho entorno ().

Fill (1993, en Marko y Uranga, 2014) describe a la Ecolingüística en la misma línea de interrelación entre diferentes lenguas, entre sus hablantes y entre la lengua y el mundo, y entiende que ésta aboga por la preservación de las lenguas minoritarias en beneficio siempre de una diversidad de fenómenos y relaciones (Marko y Uranga, 2014). Fill es reconocido internacionalmente por haber desarrollado en diferentes obras, en los últimos años, el estado del arte de la ecología lingüística.

Según Do Couto (2007, 2009, citado por Marko y Uranga, 2014), si la definición de ecología lingüística se entiende como la relación entre lengua y medio ambiente, entonces para entender la idea de medio ambiente es

necesario integrarla en el concepto de ecosistema –tal y como se hace en el campo de la biología–, entendido éste como un conjunto de organismos que se ubican en un territorio determinado, asimismo se visualizan las interrelaciones entre éstos y el territorio. Do Couto clasifica a los ecosistemas lingüísticos en tres:

- 1) el ecosistema o medio ambiente natural de la lengua,
- 2) el ecosistema mental y
- 3) el ecosistema social.

El autor otorga especial importancia al medio ambiente natural de la lengua y lo define como aquel que facilita las bases para los demás, denominándolo ecosistema fundamental de la lengua. Este ecosistema está formado a su vez por una población, conviviendo en un determinado territorio y hablando su propia lengua. Couto defiende en este esquema que sin territorio no puede haber población y que sin población no existe lengua, de manera que la lengua se relaciona siempre con una población que tiene a su vez que habitar determinado territorio, esto es el ecosistema natural de la lengua (Marko y Uranga, 2014).

Bastardas Boada ha dado en los últimos años un gran impulso a la conceptualización para el desarrollo de la teoría en torno a la ecología de las lenguas (Marko y Uranga, 2014). El autor plantea dentro del enfoque ecolingüístico una visión que sea más global y que se encamine a un marco teórico holístico, con una visión sistémica de la realidad y desde planteamientos de la teoría de la complejidad. De esta forma Bastardas pone sobre la mesa dos conceptos relevantes y de actualidad. En la siguiente cita, el autor postula de manera simplificada la relación que guardan ambas perspectivas.

La perspectiva de “complejidad” puede ser positiva y de gran ayuda para una mejor teorización lingüística en general porque rompe con a) la idea de que el conocimiento pueda existir sin el observador o el significado sin el significador, b) la visión “fragmentarista” y reduccionista de la realidad y los modelos excesivamente mecanicistas,

c) los modelos de causación únicamente “lineal”, d) la tendencia a la dicotomización de las categorías sobre la realidad, e) el principio aristotélico de la “exclusión del tercero” (lógica binaria: si está aquí no está allí), f) el olvido de la mente en algunas de las ciencias sociales de nivel “superior”, g) un tratamiento inadecuado de las relaciones entre los todos y las partes, y h) una visión de la creatividad excesivamente basada en la lógica y no en la intuición e imaginación “artísticas” del científico (Bastardas, 2003:2).

Bastardas (2003) plantea la idea de sostenibilidad y analiza el concepto de desarrollo sostenible llevándolo desde el campo de las ciencias exactas al mundo de las ciencias sociales, específicamente lo relaciona con la sociolingüística para hablar del desarrollo sostenible de las lenguas como planteamiento para la superación de situaciones de subordinación glotofágica –lingüicidio– y de conflicto lingüístico entre lenguas grandes y pequeñas en contacto. Desde esa perspectiva, Bastardas propone una serie de principios:

- 1) Principio de subsidiariedad. Aquello que se pueda hacer en una lengua local que no se haga en una global.
- 2) Principio de poliglotización. El dominio de diversas lenguas más globales para funciones de relaciones externas.
- 3) Principio de funciones exclusivas. Adjudicar a la lengua local espacios y funciones locales específicos y exclusivos (Bastardas, 2003).

De la misma manera que en las ciencias naturales, específicamente en la ecología, hace referencia al concepto de sustentabilidad, la ecología lingüística también aborda esta noción y la hace parte importante de ella. Bastardas, hace una crítica al concepto de sustentabilidad y pone sobre la mesa de discusión un nuevo concepto, el desarrollo sustentable en el campo de la lingüística.

The development of the so-called ‘sustainability’ approach allows us to explore the possibility of translate and adapt some of its main ideas to the organisation of human language diversity. The concept of ‘sustainability’ clearly comes from the tradition of thinking that

criticises the perspective of economic development that overlooks almost totally the natural environment and which thus leads it to a final end devoid of resources and clearly harmful for the life of human beings. To an end, that is to say, which is clearly unsustainable. Against this economicist view, which is blind to its very important side effects, some academic and activist enclaves have proposed the perspective of 'sustainable development' or 'lasting development'. In other words, they have theorised, constructed, and begun to practice an economic and urbanistic development respectful of, integrated into, and in keeping with the dynamics of nature. Such perspective provides a way of improving the material aspects of human life while at the same time not damaging other environmental aspects still more necessary and fundamental for the quality —and even for the simple possibility - of human existence. In fact, the view is a synthesis of possible opposed patterns. It does not renounce material and economic improvement, but nor does it exclude a fully healthy environment that is appropriate for the continuation of the species (Bastardas, 2007:1).

El recorrido anterior sobre las diferentes posiciones que existen en torno a la ecología lingüística nos lleva a pensar que, de una u otra forma, aunque no existe actualmente una definición inequívoca de este concepto, todas y cada una de ellas llevan a lo mismo: visualizar a las lenguas no de manera aislada y estructurada, sino de una forma holística, que tome en cuenta diferentes factores que la rodean.

Es pertinente cambiar el posicionamiento de la sociedad, para poder desarrollar una colectividad más equitativa y balanceada, esto no solo a nivel lingüístico sino también a nivel cultural, económico, educativo, de salud, etc. Así como en las ciencias exactas el término de sustentabilidad ha cobrado gran importancia en nuestros días, de la misma forma debe ser aplicado en las ciencias sociales, la sociedad debe desarrollar estrategias para lograr una sustentabilidad social, cultural y lingüística. Es de suma importancia prestar atención a aquellas especies –en este caso lenguas- que se encuentran en peligro de extinción en diferentes niveles, esto con el fin de desarrollar estrategias que nos permitan seguir conservándolas, y así enriquecer y mantener la diversidad del planeta.

Se deben desarrollar iniciativas que colaboren en el mantenimiento de las diferentes lenguas minoritarias del mundo. Una ecología lingüística es

tan urgente como la biológica. La diversidad lingüística es un bien básico del ser humano. Cada lengua expresa una visión del mundo y comporta una manera de significar al ser humano, cada lengua perdida implica la pérdida de una de estas visiones. Los argumentos son exactamente los mismos que aquellos utilizados en el ámbito de la conservación de plantas y animales, salvo que aquí hablamos de diversidad intelectual reflejada en lenguas (Crystal, 2008).

En el siguiente apartado se abordará el tema de desplazamiento de lenguas. Éste juega un rol muy importante dentro de la teorización de la ecología lingüística. Aunque no necesariamente se busque determinar los grados de desplazamiento lingüístico en esta investigación, presentar tendencias ayudará a aclarar la situación actual de los diferentes microecosistemas de estudio.

3.1.1. *Desplazamiento de lenguas*

Después de Perú, México es el segundo país americano con mayor cantidad de población indígena, cuya vasta diversidad multicultural se plasma en las más de 80 lenguas y variantes dialectales que se hablan en el país. La persistencia de la civilización mesoamericana del México contemporáneo se nutre de los 62 grupos étnicos, dispersos en los casi dos millones de kilómetros cuadrados del territorio nacional, con una población indígena que, según CONAPO e INI, es de 12 millones; es decir, sobre el 10% de los 97 millones de sus habitantes. Éstos se distribuyen en los 32 estados del país, asentándose mayoritariamente en 24 de ellos. Además de hablar una lengua indígena, esta población reside en zonas rurales de alta marginación y escaso desarrollo social (INEGI, 2000:s/p).

Ante la pluralidad de ecosistemas lingüísticos originarios presentes en nuestro país, la problemática de desplazamiento y posible extinción de lenguas es un tema que debe despertar la conciencia no solo de autoridades, sino de toda la sociedad por igual. La velocidad con que algunas especies endémicas del país se han ido extinguiendo en las últimas décadas, no dista mucho de la situación lingüística actual de las lenguas originarias que siguen el mismo destino: la extinción.

Hoy en día no existe una cifra exacta del número de lenguas habladas alrededor del mundo. Lograr hacer distinciones entre las lenguas y sus variantes no es tarea fácil. Lo que sí podemos afirmar es la desigualdad que existe entre el número de hablantes de las diferentes lenguas del planeta. Por un lado, algunas lenguas han obtenido el carácter de lenguas internacionales y se encuentran presentes alrededor de diferentes países en los cinco continentes. Por otro lado, existen un gran número de lenguas minoritarias que se encuentran aisladas geográficamente y en claro peligro de desaparecer por el poco número de personas que las hablan.

De acuerdo con información del INALI, alrededor de 97 % de los habitantes del mundo (aproximadamente 7, 000 millones de personas) hablan un promedio de 250 lenguas. Éstas 250 lenguas, representan únicamente alrededor del 4 % de todos los idiomas que se hablan en el mundo. Por el contrario, solamente el 3 % de los habitantes del mundo habla aproximadamente unas 5, 700 lenguas. Así, la basta diversidad lingüística del mundo se encuentra concentrada en un reducido número de personas y solo unas cuantas lenguas se encuentran en el tope de las interacciones comunicativas a nivel global. Tomando en consideración estas aseveraciones, podemos predecir que es muy probable que para fines del siglo XXI más de 5, 000 lenguas del mundo desaparezcan para ser sustituidas por lenguas dominantes (Embriz, 2012).

Es en escenarios complicados como el presentado en el párrafo anterior, donde la ecología lingüística entra en acción. Determinar la situación actual de diferentes ecosistemas lingüísticos y, a partir de ello, desarrollar las estrategias necesarias (dependiendo de cada microecosistema lingüístico) para fortalecer y enriquecer las lenguas minoritarias en sus diferentes contextos.

Para Terborg (2006) estudiar el desplazamiento de una lengua conlleva a buscar las causas y los efectos de este fenómeno. En algunos casos de muerte de lenguas, tanto las causas como los efectos parecen ser parecidos. Sin embargo, al analizar cada contexto de manera cuidadosa, se

pueden revelar fenómenos específicos de cada lugar, así podemos ver la importancia que tiene el entorno en donde se desarrollan una o más lenguas.

Lo anterior nos permite inferir que el principal problema del estudio del desplazamiento de lenguas consiste en que los diferentes casos de éstas son poco comparables entre sí, debido a que las causas y efectos varían de manera significativa entre una comunidad y otra (Terborg, 2006). Las generalizaciones en términos de ecología lingüística no tienen validez, ya que los contextos nunca son iguales.

Muchas de las lenguas contabilizadas estadísticamente muestran el reducido número de los hablantes de lenguas indígenas y, como se mencionó anteriormente, tampoco hay un acuerdo de cuántas lenguas indígenas existen en la actualidad. A este hecho debemos agregar que muchas de las veces los hablantes de estas lenguas son personas mayores y que a los niños ya no se les habla en la lengua originaria. En la actualidad, no existen acuerdos multi institucionales sobre cómo se debe atender la problemática de desplazamiento de lenguas de la mejor manera y tratar así de disminuir el riesgo de desaparición de algunos de los idiomas nacionales de nuestro país (Embriz, 2012).

Las causas del posible desplazamiento de lenguas pueden ser variadas, pero, sin duda alguna, todas con las mismas repercusiones. El INALI sostiene que el riesgo de desplazamiento, y posible desaparición de una lengua se refleja por diferentes situaciones. El primer factor que se menciona se relaciona directamente con la comunidad, esto tiene que ver de forma directa con el reducido número de hablantes de una lengua en particular. La dispersión geográfica es un factor importante que podría colocar a determinada lengua en un peligro inminente. Un tercer factor podría ser el predominio de hablantes adultos. La tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones es un factor de suma importancia para la posible revitalización de las lenguas. También podemos encontrar factores externos que coadyuvan al desplazamiento de

lenguas. La exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales es un ejemplo claro de acciones que no benefician la sostenibilidad de las lenguas. También, la ausencia de lenguas originarias en los medios de comunicación como la radio y la televisión. Y aún más grave, la disminución del uso de estas lenguas en los ámbitos comunitario y familiar (Embriz, 2012).

Éstos son únicamente algunos de los factores presentes en el desplazamiento de lenguas; existen otros, pero debemos tener siempre en cuenta que la realidad de cada ecosistema lingüístico es diferente, por lo que las generalizaciones no son bienvenidas. Las características y/o necesidades propias impiden que podamos afirmar que todos y cada uno de los factores inciden en todas las lenguas originarias.

De acuerdo con Embriz (2012), otros factores que pueden influir en el desplazamiento de lenguas son la trasmisión intergeneracional de la lengua, la proporción de personas monolingües, la cohesión interna de la comunidad lingüística, su nivel de identidad, el grado de organización interna y capacidad de liderazgo de sus autoridades, así como de la presencia política local, regional y nacional. En otro orden, también dependen de su aislamiento geográfico o carencia de vías de comunicación interregionales.

Es importante tener conocimiento sobre la dinámica de los diferentes procesos a los cuales están expuestas las diferentes lenguas minoritarias. Fishman (1982) afirma que el entendimiento del mantenimiento y desplazamiento lingüísticos deben depender de una teoría de los contextos y cambios socioculturales. No obstante, posteriormente concluye que,

nuestro estado actual, en cuanto al conocimiento generalizable en el área del mantenimiento y desplazamiento lingüísticos, no nos permite postular relaciones de validez intercultural o diacrónica. De hecho, se ha demostrado que muchos de los factores citados con más generalidad como influyentes significativamente en el mantenimiento o desplazamiento lingüísticos, hacen ambas cosas en diferentes contextos o que no tienen importancia como generalizaciones cuando

son vistas desde una perspectiva más amplia (Fishman, 1982:149-150).

La problemática que se presenta con la muerte o el desplazamiento de lenguas debe ser visto como un fenómeno mundial, que siempre se ha podido observar, cuando los hablantes de determinadas lenguas se mueren sin dejar descendencia, es decir una lengua muere cuando no hay más hablantes de la misma. La muerte de lenguas, debido al desplazamiento de lenguas minoritarias, ha aumentado en las últimas décadas y existen estimaciones alarmantes que indican que el número de lenguas habladas hoy en día serán reducidas a la mitad al terminar el siglo XXI (Terborg, 2006).

Así se concluye el apartado destinado a describir los desplazamientos lingüísticos. A continuación se aludirá a la muerte de una lengua con todas las implicaciones que dicha situación conlleva en diferentes aspectos.

3.1.2. La extinción de una lengua

Mientras que la divulgación de la cultura escrita aumenta en muchos lugares del orbe, al mismo tiempo están muriendo cada vez más lenguas vernáculas sin tradición de escritura porque sus hablantes ya no las transmiten a las nuevas generaciones. Junto con ellas, muchas pequeñas culturas también mueren porque sus miembros están asimilando las culturas de la sociedad superpuesta cuyos miembros son hablantes de la lengua mayoritaria del respectivo lugar (Terborg y García Landa, 2011:16).

Se estima que si no se toman acciones respecto al futuro de las lenguas en el mundo, la mitad de los aproximadamente 6, 000 idiomas hablados actualmente habrán desaparecido para finales del presente siglo. Con la desaparición de las lenguas no escritas y no documentadas, la humanidad no sólo se enfrentaría a la pérdida de una gran riqueza cultural, sino también a la pérdida de conocimientos ancestrales contenidos, en particular, en las lenguas indígenas. No obstante, este proceso no es ni inevitable ni irreversible. Políticas lingüísticas bien

planificadas e implementadas de manera adecuada pueden coadyuvar a reforzar los esfuerzos actuales de las comunidades de hablantes de mantener o revitalizar sus lenguas maternas y transmitir las a las generaciones más jóvenes (UNESCO, 2014).

Con la diversidad de ecosistemas lingüísticos dispersos por el territorio chiapaneco, la posible pérdida de lenguas originarias, y por consiguiente de cosmovisiones completas, implicaría sin duda alguna, en detrimento de la pluralidad lingüística y cultural de la región. El contexto, en el estado de Chiapas, presenta una amplia gama de situaciones, no todas las lenguas originarias se encuentran situadas en el mismo grado de peligro, sin embargo deben implementarse estrategias para impulsar cada una de ellas y poder seguir disfrutando en el futuro de la vasta riqueza cultural y lingüística de nuestro estado.

Sin una documentación adecuada –registro de audios, diccionarios, gramáticas, literatura, etc.–, una lengua extinguida no podrá revivir jamás. Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla y cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños. En términos más generales y con una visión más global, el peligro de desaparición de una lengua puede ser el resultado de fuerzas de carácter externo, como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo, o puede tener su causa en fuerzas de índole interno, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua. En ocasiones las presiones internas tienen su origen en presiones externas, y así ambas detienen la transmisión intergeneracional de las tradiciones lingüísticas y culturales. A nivel internacional, muchos pueblos indígenas, al asociar su condición social desfavorecida con su cultura, han considerado que no es importante continuar hablando sus lenguas maternas. Esto conlleva a que abandonen su lengua y su cultura con la esperanza de vencer así situaciones de discriminación, para poder tener acceso al proceso productivo y asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social (UNESCO, 2003).

La realidad de las culturas originarias de Chiapas no se encuentra ajena a las situaciones mencionadas en el párrafo anterior. En diversas investigaciones se ha mostrado como sobre todo las nuevas generaciones han comenzado a emigrar a “occidente”, de manera física y metafóricamente hablando, dejando atrás su propia cultura y adoptando nuevas formas de entender y vivir la vida. De ninguna manera se ha considerado que este sea un problema, hoy en día sería utópico encontrar una cultura totalmente aislada del resto del planeta. Las diversas culturas en el mundo viven una realidad global.

Lo que se busca destacar es la necesidad de conciencia de los hablantes de entender el mundo a partir de lo local para luego ir a lo global. En concordancia con Giménez (2007), podemos afirmar que la presencia de McDonald’s en el paisaje urbano no implica por sí misma la americanización o la globalización cultural, y mucho menos cambios en la identidad cultural, aunque marca una actitud cultural ampliamente difundida y estandarizada que puede llamarse mercantilista o consumista.

Para la UNESCO (2003), un proceso de sensibilización por la pérdida de lenguas y la diversidad lingüística podrá ser eficaz solamente si se consigue dotar a las lenguas minoritarias indígenas de funciones contemporáneas positivas, esto desde el punto de vista de las necesidades de la vida moderna y globalizada, no solo dentro de la comunidad, sino también dentro de los contextos nacional e internacional. El uso de las lenguas minoritarias en la vida cotidiana, en el comercio, la educación, las letras, las artes y los medios de comunicación, son ejemplos claros de las acciones a tomar. Llevar a cabo estas acciones no es tarea fácil, para establecer esas funciones se necesita el apoyo económico y político tanto de las organizaciones locales como de los gobiernos estatales y nacionales. Es indispensable que todos los países, que se caractericen por tener múltiples ecosistemas lingüísticos, posean información confiable sobre la situación que guardan esos ecosistemas para, a partir de eso, implementar

las estrategias necesarias y poder ayudar al mantenimiento de las lenguas que se encuentren en algún grado de peligro de desaparición.

Como ya mencionamos, la extinción de una lengua es una pérdida irreparable, no solo para la cultura que pierde prácticamente su identidad reflejada a través de la lengua, sino también para la humanidad, ya que desaparecen cosmovisiones enteras. La diversidad cultural y, por ende, lingüística es esencial en el enorme ecosistema de la humanidad. Cada lengua, por aislada que se encuentre, representa en sí misma la sabiduría ancestral única de una cultura particular.

La creciente extinción de las lenguas minoritarias en el mundo es, sin duda, una realidad aceptada por diferentes instituciones internacionales como la UNESCO, la ONU y, a nivel nacional, por las instituciones mexicanas de educación y aquellas instituciones que se encargan de crear y aplicar las políticas públicas para la atención de los pueblos indígenas.

Según Embriz (2012), la desaparición de lenguas indígenas parece ser una situación inevitable, y las estadísticas censales aplicadas a esta problemática de fines del siglo XIX al XX parecen demostrarlo. Durante un siglo, la Dirección de Estadística de la Secretaría de Fomento y posteriormente el INEGI han reportado en cada ocasión un número diferente de lenguas en cada uno de los censos, muchas han dejado de estar presentes. Lo anterior se debió también a que es hasta el año 2008 que en México se cuenta con el “Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México”, con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, publicado por el INALI luego de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003.

Es de suma importancia hacer mención que todos los esfuerzos institucionales dirigidos a la preservación y desarrollo de lenguas minoritarias carecen de todo sentido si los hablantes de las mismas no muestran interés alguno por la vitalidad de sus lenguas. El desarrollar estrategias lingüísticas no es tarea fácil. Para llevarlas a cabo se requiere

del esfuerzo de muchos actores sociales. Embriz (2012) en la siguiente cita reflexiona sobre este aspecto de la ecología lingüística.

Existen pueblos indígenas que al parecer ya han aceptado que su lengua va a desaparecer y con ello piensan que parte de su cultura se dispersará y que únicamente podrán comunicarse en castellano. Sin embargo, otros desean revertir esta tendencia de desaparición de sus lenguas y luchan por preservarlas y fortalecerlas de muy diferentes maneras. Muchos pueblos no saben cómo, pero ensayan distintas maneras de hacerlo. La desaparición de una lengua indígena, y por lo tanto de un pueblo indígena o de una gran parte de su cultura, es de gran preocupación para las instituciones encargadas de atender a los pueblos indígenas pues a veces se piensa que las instituciones públicas o el Estado son los responsables de la desaparición de las lenguas. Sin embargo, sin la participación directa y comprometida de los pueblos indígenas y de sus hablantes, la acción institucional carece de sentido y fuerza (Embriz, 2012:15).

Modificar el estatus de algunas lenguas minoritarias que se encuentran catalogadas en peligro de extinción, es un trabajo que requiere del esfuerzo de múltiples niveles. Además, no debemos olvidar que cada ecosistema presenta características únicas, es por eso tal vez que muchas de las estrategias implementadas por organismos nacionales e internacionales no han mostrado los cambios y avances que pretendían. Tratar a todas las lenguas originarias de la misma manera e implementar estrategias de carácter nacional sin hacer distinciones ante la variedad de ecosistemas lingüísticos es, sin duda alguna, un error que puede poner a más lenguas en peligro.

Las instituciones nacionales buscan desarrollar estrategias para coadyuvar al mantenimiento de las lenguas en peligro. Sin duda, las instituciones indigenistas juegan un rol de suma importancia. El INALI, por ejemplo, tiene la responsabilidad de implementar acciones para disminuir el desplazamiento de cada una de las lenguas mexicanas, así como de proponer políticas públicas que propicien el fortalecimiento, la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas de México, tal y como lo señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Embriz, 2012).

De acuerdo con Terborg (2006), la metáfora de la ecología lingüística adquiere gran importancia cuando se hace referencia a las presiones que las especies sufren en el medio ambiente. Así, el autor, basándose en la idea de que la ecología responde a diversas presiones y estas presiones pueden desarrollar diferentes conflictos, se hablará entonces de una ecología de presiones. Esta temática de suma importancia para el cabal entendimiento de la ecología lingüística será desarrollada de forma extensa en los próximos apartados de este capítulo.

3.2. Ecología de presiones

El concepto de presión surge para tratar de explicar por qué una persona o un grupo tienen que actuar de una u otra manera en diferentes contextos. Hay diferentes clases de presiones, como la presión social o la presión cultural. Sin embargo, no son numerosos los trabajos que desarrollen este concepto para explicar los procesos lingüísticos (Terborg, 2006). Así, Roland Terborg desarrolló el modelo de ecología de presiones, que busca explicar la situación lingüística de las lenguas del mundo.

La presión es considerada como un concepto clave en el modelo que apoya este análisis, porque está ligada a las relaciones de poder, así como también a las ideologías, los valores, las acciones humanas y las actitudes hacia determinada variante lingüística (Terborg, 2006). El autor de este concepto parte de la suposición de que el poder es obtenido por la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo (entorno, contexto, medio ambiente). La fuerza de la presión ejercida sobre los hablantes de determinada lengua depende principalmente de dos factores determinantes: el interés del individuo presionado y el estado del mundo (contexto general). En realidad ambos términos resultan ser cotidianos, Terborg hace referencia a ellos en la siguiente cita, y reflexiona cómo conceptos tan sencillos de entender pueden llegar a ser determinantes en el proceso comunicativo,

el interés se origina en las necesidades esenciales y en las ideologías específicas, las cuales se componen de los sistemas de valores. El estado del mundo es modificado en la acción y es este estado el que también condiciona la misma acción. Forman parte del estado del mundo las herramientas que son utilizadas para su propia modificación (Terborg, 2006).

Para Terborg (2006) si existen diferentes lenguas en contacto sus hablantes pueden experimentar presiones de diferentes tipos. Para este autor, existen ecologías lingüísticas que mantienen un equilibrio de presiones y pueden denominarse ecologías estables. El equilibrio lingüístico se ve afectado cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes dentro de la interacción de lenguas, entonces podemos decir que se desarrolla una ecología de presiones. Para cerrar este apartado, en la siguiente cita el autor describe la forma en que se debe entender el concepto de presión desde el punto de vista de la ecología de lingüística,

Lo que aquí se entiende como presión es la presión que un individuo o un grupo siente para actuar de una manera determinada o, en su caso, para evitar algún acto. Se considera la acción humana siempre como el producto de alguna presión. Así toda acción humana se origina en alguna presión. En la vida cotidiana, en muchos casos, podemos comparar a la presión con "las ganas" de hacer o no hacer algo. El "hacer algo" puede tener un fin específico con un estado final o tener sólo un fin temporal, el cual consiste en la acción misma (Terborg, 2006:s/p).

3.2.1. La competencia comunicativa

Para poder hablar de la competencia comunicativa, debemos hacer referencia al enfoque comunicativo, mismo que se desarrolló para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. A continuación haremos una breve reseña de este enfoque para entenderlo mejor.

El enfoque comunicativo logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico,

léxico, sintáctico, semántico, pragmático y socio-lingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos; ingredientes estos necesarios para conseguir la motivación por parte tanto del docente como de los estudiantes.

Para Alcalde (2011), las evidentes carencias de los diferentes enfoques hasta la aparición de éste pusieron de manifiesto que ninguno conseguía por sí mismo el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos, por lo que la solución debía de estar en una mezcla de elementos de todas ellas, un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas en que se realiza la comunicación.

De tal modo que en la década de los ochenta del siglo pasado, aparece una metodología nueva, conocida como enfoque “comunicativo”, cuyas características resume Sánchez Pérez (1992, citado por Alcalde, 2011:8) de esta forma:

- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etcétera.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en éste, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

No obstante, la investigadora (2011) señala que la enseñanza por medio de un método exclusivamente comunicativo –basado fundamentalmente en la expresión oral– ha recibido diversas críticas por no tener en cuenta las cuatro destrezas necesarias en la comunicación y por defender que el acto comunicativo tiene lugar exclusivamente en la

lengua coloquial, sin considerar suficientemente aspectos como el contexto social y cultural, el tema, los interlocutores, los objetivos, etc.

Partiendo de que el objetivo primordial de muchos de los cursos que pretenden dar las herramientas para aprender lenguas es la competencia comunicativa, es necesario resaltar este importante término, sin olvidar que los objetivos de ésta dependerán del nivel en que los alumnos se encuentren. El Consejo de Europa concibe a la competencia comunicativa de la siguiente forma:

La competencia comunicativa hace referencia a la meta final de un curso en el aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada en forma oral como escrita en las diversas situaciones de la vida cotidiana (2002:s/p).

Esto no implica solamente que el alumno conozca la lengua a nivel meramente lingüístico (morfosintaxis, códigos fonéticos, léxico...), sino también posea el conocimiento de estrategias para la aplicación de éste en situaciones y contextos reales a nivel sociocultural.

Según las más recientes investigaciones, la competencia comunicativa, está integrada por cuatro grandes grupos de competencias (Consejo de Europa, 2002):

- La competencia lingüística, integrada a su vez por la competencia léxica (conocimiento de vocabulario), la competencia gramatical (conocimientos de los recursos gramaticales), la competencia semántica (conocimiento y control sobre la organización del sentido), la competencia fonológica (conocimiento de la pronunciación) y la competencia ortográfica (conocimiento de los símbolos).
- La competencia estratégica, que es el conocimiento de las estrategias y técnicas para planificar, ejecutar y evaluar las actividades de comunicación y capacidad para utilizarlas.

- La competencia pragmática, que se divide a su vez en dos más, la competencia discursiva, capacidad para construir e interpretar textos y la competencia funcional, que es la capacidad de producir e interpretar textos de acuerdo con una función de comunicación, dentro del marco interaccional.
- La competencia sociolingüística, que es el conjunto de conocimientos de los marcadores de relaciones sociales en la lengua meta, así como de las reglas de cortesía en las sociedades en las cuales se habla determinada lengua. Comprende además el conocimiento de los diferentes registros de la lengua meta y sus diferentes dialectos (2002).

Aunque tiene sus detractores, este enfoque se popularizó a nivel mundial y cuenta hoy con un vasto número de seguidores; desde docentes hasta editoriales que basan sus métodos de enseñanza en este enfoque, que aunque muchos consideran se pensó de primera instancia para las segundas lenguas, va más allá y atañe a diferentes situaciones de lengua.

Gracias a la investigación realizada por Visentin (2003: 74), se pueden enumerar una serie de ventajas que el enfoque comunicativo tiene sobre otros en la enseñanza y aprendizaje de lenguas,

- La lengua meta es considerada como un instrumento de comunicación.
- Saber una lengua significa no sólo saberla estructuralmente, sino poder usarla en contextos auténticos específicos.
- Para que un estudiante esté motivado a aprender a comunicar, tiene que ver la lengua como un medio para responder a sus necesidades y para poder realizar sus propias motivaciones (2003:74).

Sin embargo, el autor destaca que se pueden enunciar una serie de desventajas en cuanto a los métodos comunicativos. La conceptualización simplificada de la necesidad comunicativa de los estudiantes a menudo está formalizada por personas ajenas al proceso de aprendizaje, mismos

que no toman en consideración los aspectos de la personalidad, ni la capacidad de la potencialidad de evolución futura del estudiante, por lo que los objetivos planteados no son necesariamente concurrentes con los de los alumnos. El proyecto que fue primeramente destinado a adultos hacia las instituciones, dio énfasis a las finalidades instrumentales del aprendizaje lingüístico, en detrimento de aquellas formativas, mismas que son fundamentales en un contexto escolar dirigido a niños y adolescentes.

Se necesita profundizar sobre el rol del análisis de las estructuras lingüísticas presentadas a los estudiantes. La simple presentación de las estructuras en situaciones comunicativas y la práctica de las mismas por medio de diferentes técnicas, no es suficiente para que el estudiante sea capaz de reproducirlas en situaciones diferentes, ni mucho menos para formar esquemas gramaticales útiles para generar otra lengua (Visentin, 2003).

3.2.2. La facilidad compartida

Terborg (2006) afirma que en concordancia con la teoría existente, cuando se habla de ‘evaluación’ de una lengua, se hace referencia de inmediato al término de competencia, es decir que se evalúan las competencias. Sin embargo, el autor considera al concepto de competencia como de carácter individual e inadecuado, por lo que desarrolla un nuevo concepto con mayor carga social al cual denomina *facilidad compartida*. Se puede decir, que de acuerdo con lo que el autor propone, la facilidad compartida y los intereses de los hablantes son los factores que determinan las diferentes presiones y, si estas últimas se encuentran en conflicto o no.

Terborg (2006) sostiene que la facilidad compartida se orienta en el conocimiento interpersonal, en relación hacia una o más comunidades. Con la facilidad compartida los individuos buscan la mejor selección de signos para un grupo determinado de hablantes, los cuales tratan de

desarrollar juntos un sistema para una comunicación más eficaz. La facilidad compartida es la herramienta cuando hay presión hacia la efectividad. Se trata entonces de presiones mutuas en equilibrio, las cuales van eliminando gran parte de las desigualdades. Para finalizar el autor afirma que con el concepto de la facilidad compartida se puede explicar la cooperación entre diferentes individuos que están resolviendo un problema. Dicho concepto es incompatible con la noción de "lengua-nación-estado".

Con este apartado culmina el capítulo tercero de este trabajo, mismo que servirá de referente teórico para el posterior análisis de los datos recabados. La información obtenida fue de suma importancia para el desarrollo de este trabajo. En los próximos capítulos se desglosarán la metodología seleccionada para llevar a cabo la investigación y se presentará el análisis de los datos conseguidos tras la aplicación de la metodología.

CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Sin duda alguna el rol de la metodología construida para desplegar las investigaciones es de suma importancia. Dicha selección es determinante para el éxito o fracaso de cualquier investigación, toda vez que es a través de ésta que se obtiene la información para desarrollar posteriormente el trabajo reflexivo de análisis. En este apartado, se presenta de manera detallada el engranaje metodológico que permitió la construcción de este trabajo. Asimismo, se muestra una descripción de los tres microecosistemas lingüísticos investigados.

4.1. Otra forma de hacer investigación: el paradigma interpretativo

La investigación cualitativa es multimetódica ya que recoge una gran variedad de datos e información a través de diversas herramientas como por ejemplo: entrevistas, la experiencia personal, historias de vida, rutinas, textos históricos, entre otros (Martínez, 2013). Al mencionar lo anterior, este trabajo no pretende situarse en la añeja discusión de posicionamientos metodológicos de investigación cualitativa versus investigación cuantitativa, únicamente se busca resaltar la diversa gamas de enfoques que pueden surgir dentro de la investigación cualitativa. De ahí la dificultad de mencionar de manera concreta los métodos en la investigación cualitativa.

Sandín (2003) afirma que no es fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación determinados, puesto que algunas orientaciones teóricas constituyen a su vez un modelo con pautas definidas para el desarrollo del trabajo empírico. Por la esencia de este modelo, sería incoherente tratar de desarrollar formulas exactas que dicten las pautas para hacer investigación.

Por situaciones como la anterior, poder dar respuesta a las interrogantes de cualquier trabajo de investigación requiere de una metodología clara y bien estructurada. Para poner en marcha ésta encomienda, el paradigma interpretativo se posiciono en primer plano, toda vez que se busca comprender e interpretar la realidad, buscando siempre la participación y comprensión mutua del investigador, así como de los participantes. Se aplicaron diferentes técnicas de recolección de información para poder posteriormente jerarquizarla e interpretarla, buscando siempre posibles diferencias o similitudes entre la información recabada (Sandín, 2003).

Este paradigma se presentó como una alternativa a las limitaciones del paradigma positivista (enfocado y desarrollado para el estudio en las Ciencias Naturales) dentro del campo de las Ciencias Sociales y por lo tanto de las Ciencias de la Educación. Los impulsores de este paradigma surgen de la escuela alemana y se considera a Edmund Gustav Albrecht Husserl como el fundador de esta forma de hacer investigación. Los ensayistas más representativos de esta corriente son Shutz, Dilthey, Baden, Berger, Blumer, Lukman, entre otros (Ricoy, 2006).

Para Curtis, algunos de los rasgos más distintivos de este paradigma son,

- Primacía de la conciencia subjetiva.
- Entendimiento de la conciencia como activa, concesión con sentido.
- Reivindicación de que hay estructuras esenciales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo.

- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados.
- Entre ellos/as (incluido el investigador/a) se establece una comunicación bidireccional (Curtis, citado por Ricoy, 2006:16).

En este proceso de describir e interpretar, una y otra vez, las situaciones o eventos que se presentan, se encuentra la verdadera riqueza de este paradigma. La realidad es construida y reconstruida por el investigador en un proceso dialógico con los sujetos de estudio, quienes juegan un rol activo en la construcción conjunta de la realidad.

Basados en las escuelas idealistas, Ramírez et al. (2004) realizan una caracterización más detallada del paradigma interpretativo. A continuación se presentan de manera sintetizada únicamente las más relevantes, pero que de una u otra forma sintetizan la visión de éste,

- Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores.
- En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho ambos son inseparables. La observación no sólo perturba y moldea al objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste.
- No pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.
- No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto entre los sucesos debido a la continua interacción que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos.
- La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta, ya la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.
- Los principales tipos de investigación amparadas en este paradigma son las investigaciones cualitativas interpretativas

(no buscan explicaciones sino interpretaciones) (Ramírez et al, 2004:70).

Para Martínez (2013), este paradigma es una alternativa al paradigma racionalista, ya que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo instituido por Seymour Papert que parte de la concepción de aprendizaje, según la cual la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso (Martínez, 2013). Así, el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace.

4.2. El método etnográfico

Por la dinámica de investigación que se realizó, el trabajo se apoyó de una metodología etnográfica. Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego: *ethnos*, que significa tribu, pueblo y del vocablo *grapho*, que puede ser entendido como: yo escribo; literalmente se puede entender como: la descripción de los pueblos. Es uno de los métodos más destacados en la investigación educativa para analizar la práctica docente, describirla y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto (Murillo, 2010).

Este método fue desarrollado, entre otros, por antropólogos y sociólogos siendo. En palabras de Giddens, es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social (Giddens en Murillo y Martínez, 2010:4).

La investigación etnográfica es definida por Rodríguez Gómez et al. (citado por Murillo, 2010) como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela” (Murillo, 2010:1).

Dentro del campo educativo, esta metodología comenzó a utilizarse sobre todo a finales de la década de 1970 y en zonas localizadas de Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia. La aparición de ésta coincide con un cambio también en las preocupaciones educativas. Los resultados de la educación no eran lo único importante, sino también cómo llevarla a cabo y cómo desarrollarla. Fue una reacción a las investigaciones de corte positivista o un modo de completarla (Murillo y Martínez, 2010). Desde la última década del siglo pasado, la etnografía ha tenido una gran importancia para la investigación en el aula, ya que al incorporarse en el aula se puede integrar en una misma persona la producción de conocimiento y su aplicabilidad en la práctica educativa. El aula de clase se ha convertido en un terreno muy fértil para el desarrollo de la investigación etnográfica, ya que es ahí donde se puede ver reflejada gran parte de la vida de la escuela, y la interacción de los diferentes actores del campo educativo.

Murillo y Martínez (2010) realizan una caracterización de este enfoque y se sintetizan en las siguientes ideas. La etnografía tiene un carácter fenomenológico o émico (diferencias que hay dentro de una misma cultura): con este tipo de investigación el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social. Es holística y naturalista. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista. Tiene un carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener

información. Se construyen las diferentes categorías conceptuales y se descubren regularidades y/o asociaciones entre los fenómenos observados. Esta metodología de investigación explora los acontecimientos cotidianos en la escuela y aporta datos descriptivos sobre los medios y contextos de los participantes implicados en la educación y así busca descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas, como las que se producen en el contexto educativo. El interés principal del etnógrafo, que se enfoca en hacer investigación educativa, se centra en las interacciones que se producen en los diferentes escenarios educativos donde se producen las interacciones, los valores, las actividades y las expectativas de los participantes (Murillo, 2010). De acuerdo con el mismo autor (2010), es preciso llevar a cabo durante largos períodos de tiempo una observación directa dentro del aula, lo que permite obtener minuciosos registros. Paralelo a la realización de las observaciones, se deben realizar entrevistas a profundidad, así como revisión de materiales, registros de audio y vídeo, o fotografías.

Obedeciendo a la caracterización de este método se realizaron para esta investigación diez observaciones en cada una de las escuelas (ver anexo dos) de los tres microecosistemas lingüísticos estudiados. Las observaciones comprendían un día de clases completo, cuatro horas y media aproximadamente de clases y treinta minutos de pausa. La observación y vinculación con el entorno se realizó en un espacio de tiempo posterior a las clases.

Se efectuaron entrevistas a profundidad a los docentes (ver anexo tres), así como un sin número de charlas ocasionales con ellos para triangular la información. Aunque no fueron entrevistados de manera formal, también se desarrollaron reuniones ocasionales con algunos directivos, padres de familia, docentes y alumnos de otros grados, miembros de la comunidad, docentes de educación preescolar. La investigación cuenta con resguardo fotográfico abundante que, sin duda alguna, enriquece el trabajo de recolección de datos. Dichos archivos

sirven para ilustrar las diferentes fichas etnográficas (ver anexo uno) que fueron desarrolladas para presentar la información de las observaciones.

Las observaciones y entrevistas de corte etnográfico para esta investigación se efectuaron de marzo a abril de 2014. Como ya se mencionó (ver apartado 1.2.), los municipios en donde se encuentran ubicadas las tres escuelas son Tenejapa (particularmente en la comunidad de San Antonio), San Juan Chamula (ubicándonos en la comunidad de Romerillo) y San Cristóbal de las Casas (realizando las observaciones en la colonia La Hormiga de esa ciudad). Se visitó cada escuela una vez por semana. Cabe hacer mención que en muchas ocasiones las clases fueron canceladas por diversas razones, lo que provocó que las observaciones se extendieran más tiempo de lo considerado. El movimiento magisterial contra las reformas educativas federales, los eventos de clausura de ciclo escolar y eventos internos de las comunidades (entrega de apoyos federales, festividades religiosas, cierre de carreteras) fueron las situaciones más persistentes para cancelar clases.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como se mencionó en párrafos anteriores, la retroalimentación mutua es fundamental en este tipo de investigaciones. La correcta recopilación de información juega un papel de suma importancia para poder desarrollar una relación dialógica entre investigador y participantes de la investigación. Así, las técnicas e instrumentos metodológicos se sitúan como uno de los principales componentes, no solo del apartado metodológico de la tesis, sino de todo el trabajo.

Puesto que los ojos y los oídos (además de todos y cada uno de los sentidos) del investigador son las herramientas más sobresalientes para hacer etnografía, se deben desarrollar estrategias que lo ayuden a reflexionar de mejor manera al momento del analizar los datos recabados. Para recoger la información, respetando la idea anterior, se realizaron para

esta investigación observaciones y entrevistas a lo largo de aproximadamente diez meses en los diferentes ecosistemas. La recolección del interminable flujo de información que se produce al desarrollar observaciones y entrevistas puede ser abrumador y desgastante, y ocasiona que detalles importantes pasen desapercibidos o no sean registrados. Por esta razón, para la técnica de la observación se desarrollaron diarios de campo (ver anexo dos) que registraron las situaciones y acontecimientos más importantes durante la estadía en los diversos ecosistemas en los que se desarrolló la investigación. La información obtenida con estas notas sirvió, posteriormente, para la elaboración de fichas etnográficas (ver anexo uno) de cada una de las visitas realizadas. Estas fichas, como ya se dijo, fueron complementadas con fotografías que enriquecen y redimensionan los microecosistemas estudiados.

En los siguientes párrafos se abordarán de forma breve cada uno de las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación.

Para este trabajo se pusieron en marcha observaciones participantes. El instrumento utilizado para recabar los datos fue el diario de campo (ver anexo dos). Dicho instrumento, fue el primero que se utilizó para la recolección de información, esto con la intención de conocer y poder describir de primera mano la interacción que existe entre las lenguas dentro de los microecosistemas lingüísticos. Puesto que se busca captar y entender –junto con los informantes– la realidad social, cultural, lingüística, etc. de un grupo determinado, la inclusión juega un papel primordial en este proceso.

Debido a que eran tres escuelas diferentes y que la mayoría de los viernes no habían clases en las comunidades por diferentes razones, las observaciones se llevaron a cabo una vez por semana en cada una de las escuelas. Se asignó un día en particular para cada una de las instituciones, de esta forma los maestros sabían exactamente el día que

llegaría, fue un acuerdo al que se llegó de manera conjunta al momento de comenzar el trabajo. La observación comprendía las cinco horas de clase que normalmente tienen en este nivel, las observaciones se realizaban también antes y después de las clases y durante el recreo.

En las tres diferentes escuelas se desarrollaron actividades académicas de apoyo a los maestros. Algunas veces revisando tareas y ejercicios, dando algunas clases mientras los maestros estaban ausentes del salón de clase e incluso días completos desarrollando actividades diversas frente a grupo. Estas actividades, fueron de suma importancia para relacionarme no solo con los docentes, sino también para entender mejor a los alumnos y desarrollarme de manera vivencial dentro del ecosistema estudiado.

Como se mencionó en párrafos anteriores, se seleccionaron a docentes cuya LM es originaria y que laboran en primarias indígenas. Puede parecer una tarea muy factible encontrar a profesores e instituciones con estas características, no obstante el proceso no fue fácil y se enfrentaron un sinnúmero de dificultades. Tras un largo y complicado proceso de búsqueda y selección de los profesores que formarían parte como participantes en esta investigación, se procedió a realizarles a los tres diferentes maestros las entrevistas a profundidad.

Hablar de entrevistas podría parecer un proceso directo y monótono de preguntas y respuestas, no obstante este proceso debe ser entendido no como una situación que se da de forma lineal, sino más bien como una espiral. Las preguntas o comentarios sirvieron exclusivamente para detonar la reflexión de los entrevistados. Una vez realizadas las entrevistas los docentes tuvieron la oportunidad de leer el documento transcrito (ver anexo tres) de la entrevista por si deseaban realizar algún comentario (Sandín, 2003). Es importante mencionar que tras la lectura de las transcripciones, uno de los tres docentes entrevistados solicitó que no se mostrará la conversación transcrita de forma completa en el cuerpo de la

tesis, no obstante autorizó que si se podrían realizar comentarios sobre lo referido en la entrevista, su petición fue respetada.

Las entrevistas fueron realizadas a los tres diferentes docentes que participaron en este trabajo de investigación. Dichas entrevistas fueron realizadas prácticamente al término de las observaciones; esto a petición de los informantes. Se redactó un guión de preguntas y temas relacionados con el tópico, se abordaron diferentes categorías que fueron desarrollándose de manera organizada y guiaban de una manera más sutil el desarrollo del diálogo.

Previa autorización de los informantes, se utilizaron grabadoras de voz para poder realizar de manera posterior las transcripciones de los encuentros con los docentes. Únicamente se transcribieron las entrevistas con los profesores, no obstante se debe resaltar que existieron un sinnúmero de charlas ocasionales no solo con los docentes, sino también con otros actores importantes de esta investigación, alumnos, directivos, padres de familia, etc.

Gracias a la información recabada en el diario de campo de las diferentes visitas a las escuelas, así como a pláticas ocasionales con los docentes, algunas autoridades de las escuelas, miembros de la comunidad, padres de familia y alumnos, se construyeron diferentes fichas etnográficas (ver anexo uno) de cada una de las escuelas. Los apuntes tomados a mano en hojas de papel fueron digitalizados y complementados para poder desarrollar de mejor manera las fichas antes mencionadas.

Es de suma importancia entender el contexto en donde los diversos microecosistemas lingüísticos estudiados se desenvuelven. El entorno, al igual que en las ciencias naturales, juega un rol de suma importancia para comprender la situación lingüística de cada microecosistema. En cada una de las fichas etnográficas se abordan diferentes aspectos que darán un panorama mucho más detallado de la situación actual de las comunidades y las escuelas.

Las fichas etnográficas de cada institución fueron complementadas con una serie de imágenes fotográficas que ayudan al lector a visualizar de mejor manera el contexto y las particularidades de la investigación. Se debe enfatizar que todas y cada una de las imágenes utilizadas para ilustrar las fichas etnográficas fueron realizadas con la autorización de las autoridades de la escuela, la comunidad y, obviamente, de los que aparecen en ellas. Todas las imágenes fueron efectuadas como un complemento visual a este trabajo de investigación.

En párrafos anteriores se hace mención que la investigación comenzó con las observaciones y que las entrevistas fueron realizadas después de algunas sesiones de indagación en los distintos microecosistemas, no obstante es conveniente destacar que en realidad nunca se encontraron aisladas una actividad de la otra, se buscó siempre que ambas coadyuvaran en la obtención de información relevante para este trabajo.

La visión seleccionada para acercarse al objeto de estudio en esta investigación se presentó en éste y en los dos apartados anteriores. El próximo hace referencia a la población y muestra escogida para llevar a cabo el estudio.

4.4. Población y muestra

Como ya se mencionó en el apartado 1.2, el universo por investigar fueron tres escuelas primarias indígenas de la Región V Altos Tsotsil-Tseltal del estado de Chiapas. La primera de ellas se ubica en la comunidad de San Antonio, en el municipio de Tenejapa. La segunda institución está situada en la comunidad chamula de Romerillo, en el municipio de San Juan Chamula. Finalmente, la tercera escuela se encuentra en la colonia la Hormiga de la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

Se hace énfasis en los principales actores del aula, el docente y los estudiantes en interacción con diferentes lenguas. La investigación fue realizada en contextos donde se habla el tsotsil y el tseltal y a su vez el

español como L2. Cabe hacer mención que en la ciudad de San Cristóbal de las Casas y sus alrededores se da un fenómeno de interacción entre diferentes lenguas. La mayoría de ellas son lenguas originarias de población migrante de otros municipios, asimismo interactúan algunas lenguas extranjeras.

Cada una de las escuelas primarias indígenas mencionadas en los párrafos anteriores se encuentra ubicada en diferentes municipios de la región. Los criterios iniciales de selección de los espacios para desarrollar la investigación fueron los siguientes,

- Escuela indígena bilingüe. Por las características propias del trabajo de investigación, la escuela primaria debía pertenecer al subsistema de Escuelas Indígenas Bilingües. Es de resaltar que muchas escuelas que oficialmente se encuentran en este subsistema, carecen en el día a día de interacción de diferentes lenguas, sobre todo en aquellas instituciones que se encuentran asentadas en las cabeceras municipales. Los mismos directores de las instituciones pusieron este fenómeno como un pretexto para impedir el desarrollo de la investigación dentro de sus escuelas, toda vez que aseguraban que sus escuelas no eran en realidad bilingües.
- Profesor con LM originaria. De suma importancia fue el hecho que los profesores a investigar asumieran que tenían como LM una lengua originaria, sin importar si ésta era la misma o era diferente que la de sus estudiantes. Es importante destacar que hay docentes en este subsistema que afirman conocer únicamente de forma superficial alguna lengua originaria, en ocasiones las aprenden de adultos e incluso ya como profesores en la interacción con sus alumnos y la comunidad. Si partimos de que existe una relación dialógica entre lengua y cultura, es evidente asumir que los profesores nativos de una LM originaria son también nativos de una cultura originaria. Se buscó entonces que los participantes se

visualizaran como individuos pertenecientes a un determinado grupo originario reflejado a través de su lengua.

- Diferentes grados de estudio. Se observaron grados disímiles en las escuelas primarias con el fin de tener un panorama mucho más amplio de la situación lingüística de los diversos microecosistemas lingüísticos. Cabe hacer mención que algunas escuelas primarias de este subsistema son multigrado, en ocasiones fusionan dos o tres grados en un solo salón por lo que la información recopilada es de una gran riqueza. Se encuentran incluso en las comunidades más apartadas un solo salón multigrado en toda la institución, es decir que un solo profesor es responsable de todos los alumnos de primero a sexto grado.
- Ubicación geográfica. La ubicación geográfica hace referencia a la ubicación de las escuelas respecto a centros urbanos o semiurbanos cercanos, el acceso a carreteras principales y/o secundarias, así como a las oportunidades de acceso a la misma. Así, esta investigación cuenta con una escuela en un contexto urbano (La Hormiga, San Cristóbal de las Casas), otra en un contexto rural-cercano (Romerillo, San Juan Chamula) y una más en un contexto rural-lejano (San Antonio, Tenejapa). Esta clasificación se empleó una vez que se determinó la cercanía de las escuelas respecto a la distancia de un centro urbano y las facilidades de acceso a la misma. Esto con el fin de hacer una diferencia entre los diversos microecosistemas lingüísticos que se desarrollan en las distintas comunidades y por lo tanto en los salones de clase.

Cabe hacer mención que debido a diversas situaciones sociales que se viven en el estado de Chiapas al momento de comenzar dicha investigación, como por ejemplo el levantamiento magisterial en contra de las Reformas Educativas impuestas por el gobierno federal, el encontrar las facilidades para la ejecución este trabajo fueron complicadas. Muchas

de las escuelas primarias visitadas se mostraron renuentes a cualquier tipo de acercamiento con este trabajo de investigación. Toda vez que se decidió no acudir a la SEP para solicitar un permiso que, de una u otra forma, “obligara” a las escuelas y a algunos de sus maestros a formar parte de la investigación, el encontrar las escuelas adecuadas se complicó. Se realizaron visitas a diferentes escuelas en diversos municipios, haciendo un trabajo de concientización a directivos y docentes.

Tras un proceso cuidadoso de selección, se buscó siempre poder presentar en el trabajo tres ecosistemas lingüísticos que, aunque cumplieran con los diferentes requisitos de selección, fueran también ricos en particularidades para poder así describir y analizar de mejor manera la situación lingüística que se desarrolla en cada una de las instituciones.

A continuación se presenta un bosquejo esquematizado de los tres diferentes ecosistemas estudiados. Se busca con esta caracterización dar una visión general de las diferencias y posibles similitudes entre los distintos espacios de estudio.

En la tabla número diez, se muestra de manera esquematizada las características principales de cada uno de los microsistemas para tener una visión general de los mismos; entre la información más sobresaliente está el número de alumnos, las lenguas presentes en los diferentes ecosistemas, así como particularidades propias de cada una de ellos. Se presenta una tabla para facilitar el acercamiento a las distintas situaciones donde se desarrolló la investigación.

Podemos hallar una descripción de cada comunidad con información más específica y detallada en el Capítulo I de este trabajo. La correcta comprensión de los ecosistemas donde se desarrolla la investigación es de suma importancia para el entendimiento de la realidad estudiada. Los tres microecosistemas lingüísticos se encuentran divididos para su presentación por el municipio en donde se encuentran ubicadas las tres instituciones educativas y se exhiben en el orden en el que se llevaron a cabo las observaciones. La primera escuela en aceptar el trabajo de

investigación fue la que se encuentra en la comunidad de San Antonio, en el municipio de Tenejapa. Posteriormente aceptó el profesor de primaria de Romerillo, en San Juan Chamula. Finalmente se pudieron hacer las observaciones en el plantel que se ubica en la colonia La Hormiga en la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

Tabla 11. Características generales de los diferentes microecosistemas lingüísticos

Localidad	L1 de los alumnos	L1 de los docentes	Escuelas	Profrs. Alumnos	Características generales
San Antonio, Tenejapa	Tseltal	Tseltal -Variante diferente-	Escuela Primaria Bilingüe "Adolfo López Mateos". C.C.T: 07DPB2906P	Profesor T 45 niños	Escuela multigrado: 1º a 6º grado, atendidos por el mismo docente, quien además es el director - 45 niños matriculados en la escuela
Romerillo, Chamula	Tsotsil	Tseltal	Escuela Primaria Bilingüe "Josefa Ortiz de Domínguez". C.C.T: 07DPB2963G	Profesor M 23 niños	Escuela completa: 1º a 6º grado, algunos grados con dos salones, 10 maestros y 1 director técnico - 193 niños matriculados en la escuela

La Hormiga, San Cristóbal de las Casas	Tsotsil, tseltal, español, tojolabal	Tsotsil	Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”. C.C.T: 07DPB2950B	Profesor E 20 niños	Escuela completa: 1º a 6º grado, dos grupos de 1º y uno más de cada grado, 7 maestros y un director técnico - 220 niños matriculados en la escuela
---	--------------------------------------	---------	---	------------------------	---

4.5. Categorías de Análisis

La enseñanza en lengua materna (L1), significa no sólo mantener la lengua sino también producir cultura e identidad propia. La educación intercultural acepta que los niños de estos pueblos tienen conocimientos y saberes, sus propias estrategias de aprendizaje, sus propias formas de explicar, de indagar, de describir nuevos conocimientos. Se reconoce que en todo este proceso interviene como hilo conductor la cultura, el sistema de valores y la ideología; sus estrategias de aprendizaje son movidas por otros resortes, otras inquietudes y significaciones, este sistema de valores distinto, esta ideología propia. Es fundamental que los maestros identifiquen estas estrategias de aprendizaje, como parte de la ayuda pedagógica que corresponde prestar a los estudiantes; de igual manera es importante conocer las identidades étnicas para el desarrollo de la educación de los pueblos indios además de su lengua (Aguilar, 2006:s/p).

Hablar de educación implica inevitablemente adentrarnos a problemáticas multifactoriales, lo cual en muchas ocasiones produce muchas más preguntas que respuestas, pero que, sin duda alguna, sigue apasionando a muchos investigadores. Cuando se habla de la educación en contextos indígenas, de manera particular en escuelas bilingües la dinámica de investigación se torna un tanto más compleja. Una larga lista de conceptos de diferentes disciplinas emerge buscando ser protagonistas de cualquier investigación. Cultura, lengua, aprendizaje, etnia, diversidad, en fin, un sinnúmero de diferentes conceptos que de una u otra manera

forman parte, unas veces parciales, y otras veces substanciales de la investigación.

Tratar de incidir en la educación y postular principios o recomendaciones se vislumbra como una actividad aún más osada. Cuando nos situamos desde la ecología lingüística, es muy importante recordar que las generalizaciones en torno a los diferentes ecosistemas lingüísticos no son permitidas. Tratar de pensar que este trabajo pretende concluir de manera categórica sería un despropósito. Partiendo que se estudiaron tres diferentes microecosistemas lingüísticos, debemos considerar que cada uno de ellos es particular y representa características únicas que los distingue de otros.

Sin embargo, para poder desarrollar el apartado de análisis de este trabajo fue necesario construir una serie de categorías. Éstas nos permitieron jerarquizar y organizar la información y en consecuencia reflexionar en torno a un eje rector que orientó la ruta de las conclusiones de este trabajo. En el marco de estas categorías se buscaron precisamente las coincidencias y/o divergencias entre los tres diferentes microecosistemas lingüísticos, objetos de estudio de la investigación.

Se construyeron seis categorías que nos permitieron reflexionar e interpretar los datos. Enseguida se presentan cada una de las categorías diseñadas en este trabajo.

- **Contexto actual, la escuela y la comunidad**

De suma importancia es que a los participantes se les ubique en las posibles problemáticas que inciden en su quehacer profesional. Son precisamente ellos quienes ponen sobre la mesa las dificultades a las que se enfrentan. Reflexionar sobre su percepción de la escuela y su relación con la comunidad fue muy importante para contextualizar las dificultades a las que se enfrentan en su práctica educativa.

- **Lengua y cultura en el salón de clases**

Fue relevante identificar el posicionamiento de los docentes respecto a la relación que existe entre lengua y cultura. Saber si vinculaban estos conceptos resultó importante para poder comprender su actuar ante la elección de lenguas en su práctica docente.

- **Interacción de lenguas en el aula**

Describir y entender cómo se comportan las lenguas –a través de sus hablantes por supuesto– en los diferentes microecosistemas fue, sin duda alguna, indispensable para el trabajo de análisis. Describir la situación que guardan todas y cada una de las lenguas presentes en la investigación servirá para indagar sobre las posibles estrategias a desarrollar posteriormente para poder impactar en ellas. La interacción de las lenguas puede evidenciar, de cierta manera, el posible desplazamiento de una lengua (Embriz, 2012), o por el contrario mostrar que las lenguas se desarrollan en equilibrio.

- **Uso de lenguas específicas en contextos diferenciados**

Básicamente esta categoría busca dar respuesta a la incógnita de cuándo y por qué se utiliza o no determinada lengua dentro del salón de clases y si este proceso es reflexionado por los docentes. Es importante también describir la noción que los docentes tienen de las lenguas y la importancia que le confieren de manera cotidiana dentro del salón de clases.

- **Papel del docente como agente de desarrollo**

La presente investigación se basa en gran medida en la información brindada por los docentes participantes en ella, su rol se posiciona como eje vertebral del trabajo ya que funge como mediadores entre las lenguas, su práctica profesional determina el balance lingüístico de los diferentes microecosistemas. Asimismo, en diversos ecosistemas el docente se convierte en puente entre los alumnos y sus comunidades y el contexto que se desarrolla más allá de sus localidades. La autorreflexión de los informantes acerca de su

rol dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje brindaron información para poder desarrollar el capítulo final de la tesis.

- **Retos y desafíos de la educación indígena**

La actualidad de la educación en el país presenta diversas y muy variadas problemáticas, la educación indígena es una de ellas. Los retos y desafíos a los que se enfrenta el subsistema educativo de la educación indígena, no son fáciles de superar por lo que los docentes deben desafiar un sinnúmero de situaciones adversas en el cumplimiento de su labor profesional. La diversidad que representan todos y cada uno de los diferentes grupos originarios en el país enriquecen de sobremanera el potencial cultural y lingüístico en México. No obstante, esta misma pluralidad se ve reflejada en ocasiones y en contextos determinados como complicaciones de diversa índole. Sin duda alguna la educación indígena, a través de sus docentes, planes y programas de estudio, representa una excelente oportunidad para alcanzar un equilibrio dentro de los ecosistemas originarios del país.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las categorías que se consideraron en el análisis de los datos que aportaron las diferentes técnicas de recolección de información. En esta tabla únicamente se colocaron palabras/ideas clave que ayudaron a desarrollar el análisis y las conclusiones finales de este trabajo de investigación.

Tabla 12. Categorías de análisis

	Profesor T Tenejapa	Profesor M Chamula	Profesor E San Cristóbal
Contexto actual. La escuela y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas • Pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • Migración 	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de identidad • Carencia de valores
Lengua y cultura en el salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> • Ambas son muy importantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Son reflejo la una de la otra 	<ul style="list-style-type: none"> • En las ciudades se pierden costumbres y lengua
Interacción de lenguas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • No saben/comprend en español • Ejemplos en tseltal para que puedan comprender. La lengua refleja lo que viven 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles diferentes de conocimiento de lenguas 	<ul style="list-style-type: none"> • En un salón con muchas lenguas es complejo el proceso comunicativo • Después de vivir mucho tiempo en la ciudad hay muchas transformaciones de la identidad
Uso de lenguas específicas en contextos diferenciados	<ul style="list-style-type: none"> • Se deben usar ambas lenguas, pero todo el material se encuentra en español y refleja una realidad alejada de la cultura originaria 	<ul style="list-style-type: none"> • L1, L2 y L3 • Si no se sabe la lengua de los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo 	<ul style="list-style-type: none"> • No se pueden aprender todas las lenguas
Papel del docente como agente	<ul style="list-style-type: none"> • No hay compromiso • Se preocupan 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay valores entre los maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Para los maestros tampoco es

de desarrollo	más por el pago y los paros que por trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Mala organización de las autoridades educativas 	importante la lengua originaria
Retos y desafíos de la educación indígena	<ul style="list-style-type: none"> • No hay bilingüismo • No logran dominar ninguna de las dos lenguas 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un bilingüismo Tienen habilidades diferentes en cada una de las lenguas • Las lenguas en la realidad no son una buena herramienta 	<ul style="list-style-type: none"> • No se valora las lenguas originarias

CAPÍTULO V. LA ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA DE TRES ECOSISTEMAS

Una vez mostradas y esclarecidas todas y cada una de las categorías de análisis de la investigación se presenta en éste capítulo el análisis de los datos obtenidos. Así como en la actualidad muchas personas despliegan un sentido ecológico en su actuar diario y observan al mundo con una “mirada ecológica” que se preocupa por el bienestar del medio ambiente que les rodea y las especies que en ella existen, esta investigación retoma el principio de la “mirada ecológica” para describir, entender, analizar y proponer soluciones a la interacción lingüística en contextos determinados.

El análisis fue dividido en seis diferentes categorías. En cada una de ellas se puede diferenciar de manera clara a los distintos microecosistemas estudiados. Para llevar un orden en la estructura del trabajo, siempre se presenta en primer lugar el microecosistema de Tenejapa, luego el de Chamula y finalmente el de San Cristóbal de las Casas. Este orden se debe únicamente a la fecha en que se hizo la primer observación en cada contexto.

5.1. Contexto actual. La escuela y la comunidad

En el caso particular del microecosistema ubicado en el municipio de Tenejapa, la falta de interés de la comunidad por sus alumnos es un

problema mayor, ya que una amplia mayoría de los padres de familia no participa en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En consecuencia, hay mucho ausentismo a clases. Muchos padres inscriben a sus hijos en la escuela porque es un requisito fundamental para que sean beneficiados con los programas gubernamentales federales de apoyo económico. Existen alumnos inscritos que asisten a la escuela en las festividades como el día del niño, el día de las madres y en el programa de clausura, ya que generalmente hay regalos y actividades recreativas. Como se mencionó anteriormente (UNESCO, 2003), la actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma, puede ser determinante para desarrollar equilibrio entre las lenguas en interacción, lograr que los tutores de los estudiantes reflexionen sobre la importancia de su propia lengua originaria coadyuva a la cimentación de mejores bases para que estas se mantengan presentes y vigentes.

Una problemática marcada y que preocupa al docente de esta comunidad es el hecho que se deben controlar los índices de reprobados en esta institución, reprobar o dar de baja a unos cuantos alumnos podría poner en peligro a toda la escuela, es decir que la podrían cerrar afectando así a los alumnos que sí asisten regularmente a recibir clases. Es por esto que, muchas veces, los alumnos son promovidos a los siguientes niveles aun sin contar con los conocimientos mínimos necesarios para ello. En este sentido, dentro de este microecosistema, únicamente se reprueban a los alumnos que emigran con sus familias a trabajar a otras comunidades y se matriculan en nuevas escuelas. En muchas ocasiones los alumnos de este subsistema acceden a los diferentes niveles de primaria por su edad, más que por sus conocimientos.

En esta dinámica el papel del docente es fundamental. Afortunadamente, en esta escuela multigrado existe gran interés por parte del profesor de que sus alumnos aprendan. El escenario es complejo toda vez que los alumnos son monolingües en la lengua tseltal y no tienen relación con el español muchas veces más que en la escuela. El

inconveniente, en realidad no es que no dominen el español y que las clases se impartan la mayor parte del tiempo en tseltal, en sí el problema radica en que para seguir con sus estudios en el nivel básico deben hacerlo en español y esto se convierte en una tarea muy complicada para los alumnos.

Toda vez que en este contexto se reúnen bajo un mismo techo alumnos de los seis grados de primaria, el grado de dificultad para elevar paulatinamente el dominio de las lenguas de acuerdo al nivel en el que se encuentran los alumnos. No obstante, no todos los aspectos son negativos, si bien el panorama no es el más alentador, el profesor busca implementar diversas estrategias didácticas para poder desarrollar las clases utilizando ambas lenguas. La diversificación de actividades de enseñanza y aprendizaje, en un contexto multigrado como el que se presenta en este microecosistema, es de suma importancia para tratar de mitigar las adversidades dentro del salón de clase. Diversas actividades de trabajo colaborativo dentro y fuera del salón de clases, la utilización de tecnologías como la computadora y el internet, la diversificación de los sistemas de evaluación, entre varias otras actividades fueron un común denominador en las clases impartidas por el profesor, coadyuvando así a mantener la vitalidad de la lengua originaria.

Así como en la naturaleza se busca el ideal de un ecosistema balanceado que pueda desenvolverse de forma armónica, este microecosistema lingüístico busca, en la medida de lo posible, encontrar un equilibrio. En este caso, es el docente quien trata de brindar este balance a través de las decisiones que toma para el desarrollo de las clases. La práctica docente juega un rol central en la interacción de las lenguas, y el bagaje cultural de los profesores se ve reflejado en la estructura y desarrollo de sus clases.

Un aspecto a resaltar es que, en ocasiones, se asevera que el español está desplazando a las lenguas originarias en todos los ecosistemas posibles y que las personas de los pueblos originarios ya no quieren hablar

su propia lengua. En este microecosistema, sin embargo, la realidad se encuentra muy alejada de ese prejuicio. La lengua originaria está mejor posicionada dentro de la comunidad que el español y, aunque se debe buscar un equilibrio entre ambas, es de destacar que aún es posible encontrar en la región, micro y tal vez ecosistemas lingüísticos enteros, en los que la influencia del español no se vive como un proceso de sumisión de una lengua sobre otra.

La situación que guarda el microecosistema Chamula de Romerillo es un tanto diferente. En este caso, profesor y alumnos no comparten la misma L1; no obstante al ser hablante de L1 tseltal, el docente puede comprender, haciendo un esfuerzo, la lengua tsotsil. Asimismo los alumnos pueden ser capaces de entender algunas palabras y expresiones del tseltal. No se debe olvidar que la distancia geográfica entre ambas comunidades no es muy grande, el tsotsil se habla en una comunidad y a cinco kilómetros existe otra comunidad donde se habla tseltal.

El docente decidió, tras ser asignado a esta escuela y no hablar la L1 de sus alumnos, aprender la que en su caso particular sería su L3. Aún se encuentra en proceso de aprendizaje de la lengua tsotsil, aunque su nivel de avance es evidentemente significativo, ya que interactúa de manera fluida con sus alumnos en su L1 y todos lo comprenden de manera adecuada. Este compromiso profesional particular no se da muy frecuentemente, no todos los profesores asignados a una comunidad donde no comparten la misma L1 con sus alumnos, quieren comprometerse con el aprendizaje de otras lenguas, esto redundaría en que sus clases son impartidas exclusivamente en español, aun cuando los alumnos no los comprendan del todo. Al respecto el docente opina que

la cultura casi no muy lo tomamos en cuenta, bueno lo que es la lengua sí, lo que es la lengua de los niños sí tenemos que así respetarlo, porque solamente con la lengua de los niños nos podemos comunicar, porque hay muchos niños que les dificulta

mucho lo que es la segunda lengua, el español, entonces como maestros de grupo tenemos que ahora sí dominar primero también la lengua del niño, para que podamos tener comunicación con ellos

En este contexto se distinguió un fenómeno de apatía respecto de la comunidad con relación a la escuela. Las autoridades cancelan muchas clases, muchos padres de familia no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pagan las multas impuestas por la comunidad por las ausencias de sus hijos al centro escolar, pero no hay un compromiso real con su formación. A este respecto se debe mencionar que existen muchos padres que no pueden apoyar a sus hijos con las tareas escolares, ya que no asistieron a la escuela y no saben leer ni escribir. En esta comunidad se dan clases para adultos por las tardes en las mismas instalaciones de la escuela, no obstante asiste un número muy reducido de personas a recibir instrucción formal.

Es en este microecosistema el balance lingüístico deseado se puede percibir con mayor claridad. Ambas lenguas se utilizan y no se percibe un estatus superior de ninguna de ellas, una y otra son manejadas en contextos determinados y cuentan con el mismo prestigio dentro de la comunidad. Sin saberlo, con su ejemplo el docente otorgó mucho valor a las lenguas originarias frente a sus alumnos, lo que se ve reflejado en el interés de los alumnos en utilizar su L1.

La situación de San Cristóbal es bastante diferente, para el profesor, las escuelas bilingües que se sitúan en la periferia de la ciudad más que recibir a los alumnos por cuestiones lingüísticas, se han convertido en los últimos años, en las escuelas a donde son enviados los niños “problema” y/o que son expulsados o dados de baja de otras escuelas, o cuando en las escuelas más grandes del centro ya no hay lugar.

En este diverso microecosistema lingüístico, se encuentran presentes diferentes lenguas originarias, el español e incluso la presencia de lenguas

extranjeras. Desafortunadamente en este contexto en particular la escuela, como institución encargada de velar por el patrimonio cultural de los pueblos originarios, no asume el papel que le corresponde y no busca darles el valor merecido a las diferentes lenguas. En este pequeño microecosistema convergen cuatro lenguas maternas, pero en realidad únicamente se utiliza una, el español, desvalorizando así al resto de ellas.

San Cristóbal se ha convertido en la ciudad meta de muchos de los docentes que trabajan en los municipios cercanos a ella. De acuerdo con el docente, a este subsistema se han sumado profesionistas que no son hablantes de una lengua originaria, pero que en el afán de tener su adscripción laboral en la ciudad, trabajan en estas escuelas.

El concepto de “bilingüe” se refleja únicamente en el nombre oficial de la escuela, pero se encuentra muy lejos de respetar las características que las escuelas de este subsistema deberían tener en concordancia con lo establecido por la SEP. Dentro de la organización semanal interna de este microecosistema, la materia de Lengua Indígena es impartida una hora a la semana en toda la escuela, el día viernes de las 12 a las 13 horas; es decir, la última hora del día en el que precisamente más clases se suspenden por diversos y muy variados factores. El último viernes de cada mes se cancelan clases por reuniones académicas; este día también es utilizado en esta primaria para llevar a cabo los ensayos de diferentes actividades; hay que agregar reuniones con padres de familia y juntas de profesores que se hacen precisamente este día y los alumnos salen temprano de clases. A lo expuesto anteriormente, se debe agregar el hecho de que cuando la clase de esta asignatura podía ser impartida, se practicaba única y exclusivamente el tsotsil, puesto que es la L1 del profesor, colocando al margen a las otras lenguas originarias presentes en el salón de clases.

El informante de este microecosistema se encuentra consciente de esta realidad, pero asegura que no hay nada por hacer, afirma que sería imposible poder aprender las lenguas de todos sus alumnos. En la ciudad

se da un discurso diferente al de las comunidades más pequeñas, por ejemplo el docente comentó,

las grandes ciudades hacen que las personas que pertenecemos a un grupo indígena perdamos nuestros raíces, esas cosas que nos dan características que nos separan de los demás, en la ciudad se pierde todo eso porque la vida es más rápida que en las comunidades, la tecnología hace que escuchemos y leamos solo en español... aquí son mas importante las lenguas de los extranjeros porque sirven para el comercio y por las películas y canciones que escuchan en la radio, sí, los alumnos prefieren mejor que se les dé clase de inglés o de francés que de lengua indígena, con la lengua indígena no ganan dinero, en cambio con las otras lenguas pueden vender diferentes productos.

Sin duda alguna, la ubicación geográfica de los microecosistemas lingüísticos juega un rol de suma importancia. Al encontrarse más alejados de asentamientos urbanos y de la influencia que estos tienen en la vida diaria de las comunidades sobre las lenguas originarias, éstas se mantienen fuertes frente al español. Es obvio que ante una mayor influencia de mestizaje en las comunidades originarias, sus lenguas también se ven comprometidas en mayor medida. Es preciso mencionar que en el caso de la ciudad de San Cristóbal, que tiene un origen español, las lenguas originarias presentes en este contexto surgen como consecuencia de los flujos migratorios a lo largo del tiempo. Este escenario las coloca en una situación poco favorable, ya que con frecuencia los grupos migrantes alrededor del mundo suelen estar en condiciones socioeconómicas desventajosas.

En los tres diferentes casos, el papel del docente es determinante para poder lograr un equilibrio en el uso de las lenguas. Las decisiones que ellos tomen incidirán, en gran medida, en el futuro de las lenguas originarias. Así, el Estado tiene también un compromiso con este

subsistema educativo y debe implementar las estrategias necesarias para promover una capacitación permanente e idónea, que les permita a los docentes enfrentar los posibles desafíos y escenarios en su vida profesional.

La bina formada por docentes y comunidad en pro de la educación de los niños, sumada al compromiso del gobierno para impulsar estrategias que coadyuven a la vitalidad de lenguas originarias nos lleva a pensar que es mucho lo que se puede hacer para mantener por mucho tiempo más la riqueza lingüística con la que consta el estado. De acuerdo con la UNESCO (2003) la actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma es determinante para mantenerla vigente, la escuela se presenta como un medio idóneo para resaltar la importancia de las L1 ante la misma comunidad que las habla.

5.2. Lengua y cultura en el salón de clases

La falta de medios de comunicación como la televisión y la radio, así como la carencia de señal de celulares coadyuvan a mantener la vitalidad de la lengua originaria en el micro-contexto del municipio de Tenejapa. Aunque hay luz eléctrica, no hay muchas televisiones en los hogares, tampoco existen muchas estaciones de radio, el celular únicamente recibe señal en el techo de uno de los salones de la escuela primaria. Esta situación ha provocado que los alumnos se encuentren muy conscientes de su propia lengua y cultura, no necesitan saber el español para interactuar dentro de su comunidad, aunado a esto, en la escuela utilizan su L1 para aprender. Se debe mencionar que para algunos niños de este microecosistema es en la escuela donde se da el primer acercamiento con el español.

Aunque existen libros de texto en las lenguas originarias, estos no son utilizados dentro del salón de clases ya que maestros y alumnos no los comprenden del todo por la variedad lingüística utilizada, lo que conlleva a que se utilicen los libros de texto estándar para todas las escuelas. Se da a

través de estos materiales y el profesor un proceso de aculturación, que aunque hace el proceso educativo más lento, enriquece el conocimiento pero también la imaginación de los estudiantes. La disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste es uno de los factores mencionados por la UNESCO (2003) para mantener vigentes las lenguas originarias.

En Chamula las costumbres de la comunidad aunque representan parte de la riqueza cultural de la misma, se convierten también en un enemigo de las clases, ya que debido a éstas se cancelan un sinnúmero de clases, en ocasiones como en el carnaval, día de muertos, o de los santos de los diferentes barrios, las clases se cancelan por semanas enteras, quitando con esto muchas clases efectivas para los alumnos. Los maestros deben acelerar el paso y sintetizar programas ante las constantes cancelaciones de clases. No es opción para la escuela decir si quieren participar o no en las festividades, simplemente se les informa cuando habrá suspensión de labores.

Al respecto se presenta una breve reflexión por parte del docente en Chamula quien afirma que,

nosotros quisiéramos cumplir de 9 a 2 de la tarde o de lunes a viernes, pero aquí en este pueblo aún existe todavía lo que es la celebración de las diferentes fiestas tradicionales, y eso nosotros no lo podemos eliminar, cambiar la situación porque ellos están acostumbrados así, y entonces tenemos que ser respetuosos en eso

En este contexto se evidenció que son las niñas quienes aún portan con orgullo la vestimenta tradicional de su grupo originario. Una amplia mayoría de las niñas asiste a clase con vestimentas típicas, mientras que ninguno de los niños lo hace. Se lograron distinguir características particulares que distinguen a los diferentes alumnos. Por ejemplo, en la

comunidad de Tenejapa, todos los niños compartían un estatus socio-económico muy similar, mientras que en el Romerillo se podían distinguir estatus diferentes lo que repercute de manera directa en la forma de asimilar su realidad, incluyendo por su puesto a su propia lengua. Algunos alumnos se presentaban a la escuela con celulares y uno de ellos tenía acceso a internet. El docente no permitía el uso de celulares durante la clase pero en el recreo los niños con celulares lo usaban todo el tiempo. Fue claro percibir que los alumnos que poseían un celular mostraron una competencia lingüística y estratégica (Consejo de Europa, 2002) en español superior a la de sus compañeros. Es claro que el *input* recibido por los alumnos con celulares en castellano es mucho mayor a aquellos que no cuentan con uno. No se busca afirmar con esto que el celular es la solución para aprender una u otra lengua de forma fácil, lo que se busca resaltar es como el acceso a la tecnología puede ser una herramienta eficaz para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Los alumnos en San Cristóbal de las Casas se identifican más como niños de la ciudad que como indígenas de una u otra cultura. Son pocos los que aún conservan tradiciones de sus pueblos originarios, muchos han adoptado el estilo de vida de la ciudad y los padres han olvidado transmitir la riqueza cultural de su grupo originario a las nuevas generaciones. La UNESCO (2003) coloca dentro de su listado de factores que pueden llevar a una lengua a su desplazamiento y posible extinción el hecho de que se rompa el proceso de transmisión de la lengua de una generación a otra. Esta situación se puede identificar de manera clara en este contexto donde es español es prácticamente la única lengua presente en el salón de clases.

De manera enfática e incluso un poco sobre exaltado por la situación, el docente a cargo del salón de clases comenta que,

*El salón de la escuela es como un espejo que refleja cómo viven
las diferentes personas allá afuera, solo en nuestro salón
podemos ver de cuantos lugares diferentes vienen los alumnos,*

creo que solo uno de mis alumnos en mi salón es que nació aquí ya en la ciudad, casi todos nacieron en sus comunidades pero para trabajar aquí sus papás se vinieron aquí, por eso es que ya no hay lugar en la ciudad y se están comiendo los cerros (...) aquí en la Hormiga hay revuelto de todas las culturas y de todas las lenguas, gente que es de aquí de México y hasta ya hay gente extranjera que ya viven por este rumbo porque el centro está muy caro los terrenos, y ya ni hay

Para el docente, el hecho de que en ocasiones algunos padres de familia le hayan solicitado que no se imparta la materia de Lengua Indígena, muestra el desinterés que existe para el aprendizaje de lenguas originarias. No obstante, existen padres de familia quienes se encuentran preocupados porque la lengua y cultura de sus antepasados sigan vivas a través de sus hijos. Así, el docente centra la responsabilidad de la enseñanza de la lengua originaria a los padres de familia y excluye a la escuela de la tarea.

5.3. Interacción de lenguas en el aula

Empiezo hablar en español en el momento cuando empezamos a leer libros de texto gratuitos, ya ve que los libros de textos gratuitos todo viene en español, entonces lo que hago es pues leer en textos en español y después le pregunto que entendieron –en tseltal– después la lectura, pues es muy notable poca participación de los alumnos porque llegan a comprender poco lo que dice el texto gratuito y en el momento en que yo empiezo a hacer mis comentarios en español

Para el profesor en Tenejapa es claro que se enfrenta a una situación prácticamente monolingüe en la lengua tseltal. Para él esta actividad puede resultar fácil ya que es hablante del tseltal como L1, no obstante

este puede también ser un problema sobre todo cuando se trata de involucrar al español en la dinámica de la clase. Los alumnos que terminaron el 6° grado de educación primaria durante se realizaban las observaciones, mostraban serios problemas para estructurar oraciones y comprender la lengua española. Al ser una escuela multigrado, resulta aún más difícil poner atención a los tiempos de uso de cada lengua y en este caso particular el manejo de la clase en lengua originaria resultaba más sencillo y práctico para el docente. Desafortunadamente para los alumnos egresados, la realidad a la que se enfrentan en la secundaria dista mucho de su primaria, en este nuevo nivel educativo cuentan con un maestro para cada materia y las clases se desarrollan exclusivamente en español.

En este microecosistema las lenguas dentro del salón de clases en realidad no interactúan, por lo menos no de una forma evidente. El docente debe hacer muchas precisiones cuando explica cosas en español, por lo que expone cosas de forma muy breve en español y posteriormente desarrolla el tema en tseltal. Por su puesto, como ya se mencionó, el hecho de ser una escuela multigrado dificulta aún más la interacción de éstas. Puesto que no puede usar ambas lenguas a libre demanda, no existen razones específicas de cuando usar una y cuando otra lengua.

En el caso de Chamula la situación se torna totalmente diferente y se puede afirmar que es claro que ambas lenguas son importantes. En palabras de Bastardas (2007) podríamos decir que este es el ecosistema más balanceado de los tres. Los docentes, tanto de Tenejapa como de Chamula, coinciden que para crear un escenario idóneo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el profesor debe hablar la lengua materna de los alumnos, lo conciben como una premisa sumamente relevante. Para estos docentes el no compartir o no saber la L1 de los alumnos obstaculiza de sobremanera su quehacer profesional, y contribuye enormemente a que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se lleven a cabo con éxito.

El profesor esta consiente de los lineamientos establecidos dentro de este subsistema educativo, entre más básico es el grado, más presente se debe tener a la lengua originaria, conforme los grados van en aumento se debe hablar cada vez más en español. Así, el ejercicio de bilingüismo más destacado de los tres diferentes microecosistemas lingüísticos lo presenta este salón de clases. De acuerdo Signoret (2003), los niños en esta comunidad desarrollan un bilingüismo compuesto ya que tiene un solo significado –en L1– para dos significados, asimismo es incompleto toda vez que han desarrollado más una lengua que la otra, no obstante en términos de ecológicos existe un mejor balance lingüístico. No existe evidencia clara para generalizar y determinar si se desarrolla un bilingüismo aditivo o sustractivo en este contexto.

El profesor comenta en la entrevista que,

yo digo que las dos lenguas son importantes, tanto tsotsil y español, porque ya decía yo hace rato tampoco es bueno olvidar nuestra cultura lo que es nuestra lengua, hablemos de la lengua, entonces , porque las lenguas indígenas que existen aún, hay que conservarlas, porque también son lenguas muy importantes , son bonitas pues, y porque le digo es importante porque es nuestra lengua como origen indígena que somos nosotros, por eso no lo vamos a permitir que se extinga esa lengua, tenemos que fomentar más, pero también no tenemos que perder de vista lo que es la segunda lengua española, porque es la lengua a nivel nacional y mundial se puede decir

En el contexto de la ciudad el español se convierte en la posibilidad perfecta de comunicación, tal y como lo sugiere el microecosistema lingüístico observado. Todos los alumnos tienen conocimiento del español, ya sea como L1, L2 o incluso L3. Así, sin importar el origen cultural y lingüístico de los alumnos, todos pueden comunicarse en español, esto es lo que hace también el profesor y afirma que si él hablara en tsotsil los

alumnos que no saben esta lengua no entenderían nada, en cambio si usa el español no hay ningún problema. Tomando esta premisa como justificante, las clases en esta escuela primaria bilingüe se dan única y exclusivamente en español. En forma general podemos decir que en toda esta escuela se repite la misma situación, las clases son impartidas solo en español.

Se debe destacar que no se pretende afirmar que los alumnos de esta institución no saben otra lengua aparte del español. Se identificaron niños dentro del salón de clases que hablan una e incluso dos lenguas originarias. Por otro lado hay que mencionar también que hay niños que únicamente hablan español y que no tienen conocimiento alguno de lenguas originarias.

Es en este microecosistema donde podemos evidenciar más desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias (Terborg, 2006, Fishman, 1982), mismas que por sus circunstancias particulares en este contexto podrían comenzar a ser llamadas lenguas minoritarias. En términos de Ecología Lingüística se puede afirmar que el español se presenta como una amenaza potencial para las diferentes lenguas minoritarias involucradas en este microecosistema (Crystal, 2008). Se podría criticar al autor por ser tan determinante al aseverar que las lenguas dominantes son una “amenaza”; sin embargo, una vez posicionados en la Ecología Lingüística es claro percibir a las lenguas dominantes como un peligro potencial para el balance lingüístico de ecosistemas determinados. Con posturas como la anterior no se busca de ninguna manera estereotipar de manera negativa al español o a ninguna otra lengua dominante. La Ecología Lingüística pretende describir situaciones particulares en diferentes ecosistemas lingüísticos y coadyuvar al desarrollo de estrategias para mantener o restablecer un balance.

En este contexto lingüístico el español se convierte en lengua homogeneizadora para “facilitar” las relaciones dentro del salón de clases. Al respecto el profesor comenta de manera breve,

Un maestro de educación indígena no puede ser capaz de hablar todas las lenguas que hablan sus alumnos (...) entonces debe ser mejor estudiante de las lenguas y después debe ser profesor ya que aprendió todas las lenguas que hablan en su clase

5.4. Uso de lenguas específicas en contextos diferenciados

Los alumnos más se hablan en lengua tseltal, en cualquier momento y espacio ya sea en sus juegos, siempre usan la lengua materna de los alumnos y en cuanto a lo valor de lingüístico pues, para ellos es igual, porque su lengua materna también cumple también la función que es comunicarse y es un medio para que también satisfagan sus necesidades al comunicarse

Al hacer las observaciones de clase se comienzan a construir presunciones sobre las razones que considera el docente para realizar un cambio de código, es decir el cambio de una lengua por otra a la hora de clase. Muchas son las ideas que parecen cobrar sentido, para desarrollar más una habilidad en particular, para que los alumnos entiendan mejor, para contextualizar de mejor manera una idea importante, únicamente para ejemplificar de manera más significativa, etc. De acuerdo con el profesor de Tenejapa, ninguno de estos supuestos resulta acertado. El docente afirma que dentro de su planeación no existe una reflexión sobre cuando usar una u otra lengua y, que en el momento de desarrollar las clases tampoco tiene lineamientos establecidos que le indiquen cuando cambiar de un código a otro. El profesor esta consiente que debe usar ambas lenguas por la propia naturaleza del subsistema en el que se desarrolla profesionalmente y es por eso que cambia de una a la otra. Al parecer no existe un proceso profundo de reflexión sobre el cambio de códigos dentro del salón de clases, la decisión es tomada considerando el contexto al momento de habla.

Para un docente, el desarrollar clases multigrado en ambientes de educación bilingüe presenta una amplia gama de dificultades, especialmente cuando se hacen para seis grados diferentes en un mismo salón. Los alumnos no tienen el mismo conocimiento lingüístico ni académico y aun así deben realizar, en la medida de sus posibilidades, las mismas actividades que sus compañeros. Resulta sensato que el docente utilice la L1 de los participantes en el salón y evite con eso repetir dos veces la información, todas y cada una de las decisiones tomadas por el profesor se basan en los dos principios fundamentales de la Ecología Lingüística, lengua y contexto (Haugen, 1972, Hornberger, 2005) y aun cuando este ejemplo se desarrolla a un nivel micro muestra la visión básica de la Ecolingüística.

El profesor de Chamula afirma que se deben utilizar ambas lenguas dentro del salón de clases. No obstante, al parecer no tiene estipulados criterios de cuando utilizar una u otra lengua. Se puede decir que se trata más de un proceso de impresión que de reflexión. El profesor afirma que no hace los cambios de código de manera consiente, responde a las necesidades de los alumnos y las suyas propias en momentos determinados de la sesión. De la misma manera que el docente de San Antonio, Tenejapa sabe que entre más elevado sea el grado en el que se encuentran los alumnos, mayor debe ser la participación del español en la clase.

Se puede sugerir que en este microecosistema el docente busca equilibrar el uso de las lenguas en términos de tiempo más que de un uso específico del español o del tsotsil para una u otra actividad. No obstante, se observa que se tienen siempre presentes las necesidades y habilidades propias de los alumnos. Si bien la gran mayoría de los alumnos hablan la lengua tsotsil, no todos tienen el mismo nivel, este mismo principio puede ser observado con mayor claridad cuando hacemos referencia al nivel comunicativo de los alumnos en español. Al respecto el profesor comenta,

si imparto matemáticas ahorita, no puedo hablar 100% en español porque hay niños que no comprenden y eso tengo que traducir en tsotsil para que comprendan, porque lo que se pretende acá es que los niños aprendan y comprendan realmente las clases

En el contexto de la Hormiga, no hay indicios claros de interacción de lenguas. Algunos de los alumnos no tienen conocimientos de ninguna lengua originaria, mientras que otros solo hablan sus lenguas originarias cuando visitan a sus familiares en las comunidades fuera de San Cristóbal. De acuerdo con el docente han existido casos donde padres de familia han pedido a la dirección de la escuela que quiten la hora de Lengua Indígena y que les enseñen contenidos que puedan utilizar cuando vayan a trabajar.

En este contexto no hay mucho que mencionar ya que no se utiliza la lengua originaria en ningún caso. Durante la clase de lengua indígena que se lleva a cabo una, y si hay tiempo dos veces por semana, se imparte la enseñanza del tsotsil ya que es la L1 del profesor, sin importar ignorar al resto de las lenguas maternas que tienen presencia en el salón de clases. La enseñanza de la asignatura de Lengua Indígena se resume en presentar listas de vocabulario y frases sencillas en el pizarrón. En repetidas ocasiones el docente verificaba la información que escribía en el pizarrón o pedía ayuda en especial de un alumno que al parecer usaba con mucha mayor frecuencia el tsotsil.

Si bien no se busca un estado idílico de interacción lingüística en éste u otros contextos, si se espera al menos que exista algún grado de interacción entre las lenguas, dicha interacción se podría dar en términos positivos o adversos, pero es precisamente en esa interacción donde la Ecología Lingüística hace acto de presencia, toda vez que es considerada como un movimiento dinámico de fuerzas (Terborg y García Landa, 2011). En este microecosistema el balance lingüístico no existe, hay una sola

lengua presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un aula de educación indígena bilingüe.

5.5. Papel del docente como agente de desarrollo

Para el profesor de Tenejapa el reto más importante de los pedagogos frente a grupo, no solo de este subsiste sino de todos los niveles, es el de lograr motivar a sus alumnos en cualquier asignatura que impartan, de acuerdo con él, si no hay motivación en los alumnos no se pueden cumplir las metas establecidas.

En los contextos de interacción de diferentes L1 originarias, es de suma importancia destacar que todas las lenguas son igual de importantes y que ninguna de ellas debería encontrarse subsumida ante ninguna otra. En ocasiones se hace únicamente referencia al español respecto a una lengua originaria, sin embargo se podría presentar una situación donde las lenguas que se encuentran en interacción son ambas originarias. Es este caso, se buscaría de igual manera encontrar un equilibrio entre ambas. En clase el maestro resalta en diversas ocasiones la importancia que cada una de las lenguas del mundo tiene, a menudo se abordan temas culturales y aunque solo se explican brevemente en español, se dan detalles más particulares en tseltal. Así, el docente se convierte en un vínculo crucial entre sus alumnos y el mundo exterior que en ocasiones desconocen o tienen estereotipado de manera correcta; el compromiso de los docentes para con sus alumnos es grande por lo que deben ser cuidadosos e investigar en diferentes fuentes antes de realizar comentarios o dar información ya que los alumnos otorgan su confianza a sus maestros.

En este microecosistema, la meta es hacer que tanto maestro como alumnos otorguen al español un valor de utilidad, ya que son capaces de resolver sus problemas y necesidades en tseltal, el hecho de aprender el español resulta un esfuerzo extra que muy pocos están dispuestos a realizar. La escuela no está proyectando a los alumnos ni a la comunidad la necesidad de aprender el español, pero toda vez que es una escuela

bilingüe se debería buscar el anhelado balance lingüístico. En palabras de Bastardas (2003) se debe buscar un desarrollo sustentable de ambas lenguas.

La motivación juega un rol central en todo proceso de aprendizaje, y para este docente es más que evidente,

El papel va en primero motivar a los alumnos, pues siempre es necesario darle una motivación, orientación, más a los alumnos que están en esos contextos donde ya no hay coberturas o servicios básicos, entonces pues si siempre es necesario iniciar con una motivación para que pueda tener sentido a lo que va a aprender, porque si no hay motivación por eso empieza los rezagos educativos, el abandono, la baja calificación

En lo que respecta al docente en Chamula, más allá de los planes y programas de estudios, el papel del maestro es determinante para dilucidar en los alumnos el gusto por las lenguas originarias. Es responsabilidad de los profesores lograr que sus alumnos desarrollen empatía por sus L1. Los alumnos deben estar conscientes de la importancia de su propia lengua, y de cada una de las lenguas presentes en el mundo. Considerar que ninguna lengua es mejor que otra y lograr que los alumnos asimilen que el aprendizaje de una lengua más podría convertirse en una ventaja para su vida personal y profesional en un futuro es tarea del maestro, sobre todo en este nivel educativo. El trabajo de concientización es de suma importancia, hacer que los alumnos reflexionen la importancia de las lenguas es, sin duda alguna, elemental para desarrollar en ellos el interés por su lengua y cultura. Así ve el papel de docente,

nuestra responsabilidad de nosotros como maestros bilingües es grande porque como ya decía yo hace rato, hay que estar

manejando las dos lenguas, pero tampoco vamos a, voy a pensar que yo tengo mucha responsabilidad , no porque tengo que llevarlo así con calma y enseñarle a mis alumno la lengua española y tsotsil, porque ya decía yo hace rato que mi objeto principal estar aquí con ellos es aprendan a hablar en su lengua materna, que aprendan a escribir a leer y en la segunda lengua, ahora si cuando se salen de sexto grado los alumnos que quisiéramos que nuestros alumnos salieran ya bien preparaditos donde quieran que van, que estén aptos para discutir , comentar cualquier tema cualquier problema que se les atraviere en la vida cotidiana

Analizar la situación que se desarrolla en San Cristóbal se torna complicado en esta categoría, entender el parecer y actuar del profesor es complicado ya que existe una contradicción entre lo que se supone que debería ser/hacer y lo que en realidad es/hace. El profesor menciona en diversas ocasiones que las lenguas originarias son muy importantes y afirma que busca que los alumnos desarrollen un gusto por sus lenguas maternas, todo con el fin de promover el desarrollo de sus culturas autóctonas. No obstante en su práctica docente las lenguas originarias están descartadas, no solo en la carencia de su uso, sino también en la carencia de espacios socioculturales y de reflexión dentro del aula. Los alumnos de este microecosistema son los que mejor comportamiento muestran dentro del aula y quienes trabajan más rápido y sin necesidad de ser monitoreados, esto se puede atribuir a la rigidez del profesor para calificar y evaluar, se otorga poco tiempo para actividades recreativas y de reflexión dentro del aula y se centra mucho en la formación académica de los alumnos. Sin duda alguna, los cambios en los ámbitos de utilización del idioma han moldeado la interacción lingüística en este y muchos otros contextos (UNESCO, 2003)

El español se ha convertido, en este microecosistema como el medio predominante de comunicación, ¿cómo se puede decir a los alumnos que las lenguas originarias son importantes, si no es usada cuando se sabe un poco de ella? Podrían aplicarse diversas actividades enfocadas en explotar las lenguas que se encuentran presentes dentro del salón de clases y buscar así que todas y cada una de ellas tengan presencia tangible, el hacer que los propios alumnos nativos de otras L1 escriban o pronuncien vocabulario sería suficiente para desencadenar una serie de actividades para comparar las lenguas a nivel morfológico o fonético por ejemplo. No obstante, a éste respecto el profesor comentó categórico que,

El maestro es el que decide todo lo que va a hacer en su salón, se entregan muchos papeles pero que ni se usan en las clases, son solo una guía pero la realidad es más diferente... los alumnos deben saber que sus lenguas originarias son muy importantes pero la escuela como este caso no es el lugar para aprenderlos, no se puede en estos contextos con tantas lenguas en un solo salón

5.6. Retos y desafíos de la educación indígena

Es de destacar en esta investigación que el tiempo destinado para abordar la lengua originaria en la educación bilingüe no es suficiente para que los alumnos logren desarrollar una verdadera competencia en ambas lenguas. En la mayoría de ecosistemas lingüísticos del país, las lenguas originarias son sinónimo de lenguas minoritarias, pero no siempre es así. El caso de Tenejapa es diferente. La lengua que debería tener un trato especial y más tiempo de práctica debiera ser el español, que se convierte en la lengua minoritaria frente al tseltal.

Las políticas educativas no visualizan estas situaciones o no les dan la importancia necesaria. Además se evalúa a docentes y alumnos de este subsistema con prácticamente los mismos instrumentos -exámenes- que

al resto del sistema educativo. Es por eso también que los maestros deben utilizar los libros estandarizados para poder ser competitivos con el resto del sistema. Nunca se evalúa por ejemplo el nivel de lengua originaria alcanzado por los alumnos, así muchos docentes prefieren invertir el tiempo en las materias que serán sujetas a evaluación descuidando muchas veces las asignaturas “secundarias” incluyendo dentro de ellas claro está, la asignatura de Lengua Indígena.

La discrepancia que existe entre las normas establecidas por la SEP y la realidad que se vive día a día en los salones de clases ha sido evidenciada en diversas ocasiones. Al respecto el docente realizó la siguiente reflexión en la entrevista,

Los alumnos en nuestro contexto rural indígena, pues a mi parecer no hay continuidad lo que dice la política educativa, ya ve que desde preescolar hasta primaria si lo estipula que hay que darle una enseñanza en su lengua materna y español, pero ¿hasta dónde llega esa política educativa? Hasta nivel de primaria... la lengua tseltal queda truncado su enseñanza y el aprendizaje que lleva el alumno, porque llegan en la secundaria, pues ya no hay asignaturas de tseltal en secundaria, lo que viene a sustituiría ya la lengua materna de los alumnos, pues ya sería inglés

Todos los planes y programas de estudio en el país, y fuera de él, son siempre perfectibles. No existe al día de hoy, en ningún contexto educativo, una serie de pasos estandarizados que garanticen que al seguirlos, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollarán de manera perfecta. Los planes y programas se diseñan tomando en consideración un contexto general, son los docentes quienes deben adecuarlos a los contextos particulares donde se desenvuelven profesionalmente, esto con el único fin

de proporcionar situaciones que sean más representativas y por ende significativas para sus alumnos.

Por ejemplo, el maestro de Chamula afirma que realiza siempre adecuaciones en los programas para tratar de hacer más significativo todo lo que hace frente a grupo, pero que el tiempo de la asignatura de Lengua Indígena es muy corto. Si bien es importante brindar un poco de más atención al tiempo que se otorga a las lenguas como materia, esto sería superado si en todas las actividades desarrolladas por el profesor, se pusiera a ambas lenguas en igualdad de condiciones, es decir desarrollar su práctica docente en las dos lenguas poniendo atención no solo en los tiempos de habla sino también en las actividades y momentos donde, de acuerdo a la experiencia, el uso de una lengua podría ser más acertado que otro.

La relación que guardan planes y programas de estudio con la situación de los diferentes ecosistemas y microecosistemas lingüísticos en ocasiones se encuentra muy distante. Se ha mencionado ya la importancia que tiene el hecho de evitar hacer generalizaciones cuando se habla de Ecolingüística, toda vez que lo que esta disciplina busca es describir la relación de las lenguas con el medio ambiente, así como buscar las estrategias pertinentes para coadyuvar al fortalecimiento de las lenguas minoritarias (Haugen, 1972).

El docente comentó al respecto,

que les sirva para la vida, no estamos formando niños que después se vayan a dedicar a una actividad delictiva, eso si no queremos, entonces es lo que estamos haciendo acá; claro que no lo respetamos en su mayoría lo que es el plan, el contenido del plan y programa, porque muchas veces no nos sirve pues, tenemos que cambiar nosotros

Las críticas al sistema se encuentran siempre presentes y todos los docentes hicieron mención de ellas. El docente de San Cristóbal fue quien más habló al respecto y compartió su sentir respecto de la relación de planes y programas establecidos por el gobierno y su realidad dentro del salón de clases.

los planes y los programas que da el gobierno son hechos por especialistas, lo malo es que esos especialistas no conocen las comunidades de aquí donde hay más pobreza y hay más lenguas en un solo salón, son buenas sus ideas pero no son reales, la información que dan sirve mucho para organizar el año escolar pero no se hace lo que dicen... ahora que se están haciendo las reformas viene muchos problemas para los maestros, por eso estamos en contra de las reformas, yo ya me voy a jubilar pero pienso en mis compañeros que se quedan. Así dijeron de la prueba que se le aplicaba a todos los alumnos de México y que reprobaban nuestros niños de Chiapas porque no le entendían, así es lo mismo para los maestros, no es lo mismo solo estudiar en aquellos tiempos de la secundaria a la normal que los maestros que ya fueron a las escuelas que son superiores de nivel, ya que se trabajó mucho tiempo en las comunidades a donde nadie quiere ir, ahora quieren quitar el trabajo

Así, tratar de buscar un “culpable” de la situación educativa en este subsistema sería tan complicado como disipar la encrucijada del huevo y la gallina. Tanto el gobierno a través de sus planes, programas, evaluaciones, libros de texto, etc., así como los docentes, tienen ambos la responsabilidad de dar lo mejor de sí para la formación de los alumnos.

En lo que respecta a las lenguas, la situación no es tan diferente, hay mucho por hacer y se deben tomar decisiones prontas. De acuerdo con los tres docentes, en el sistema educativo actual de las escuelas indígenas no se desarrolla un verdadero bilingüismo, y ambas lenguas se desarrollan

con marcadas carencias, lejos del objetivo central de desarrollar ambas comunicativamente hablando. Si hacemos referencia a la tipología presentada por Signoret (2003), los microecosistemas lingüísticos analizados se presentarían, con una visión holística, de la siguiente manera,

- En San Antonio, Tenejapa se desarrolla un bilingüismo compuesto, incompleto, desigual y sustractivo. En este microecosistema es la lengua originaria de los alumnos la que se encuentra más desarrollada y por lo tanto es la lengua que viven.
- En Romerillo, San Juan Chamula se desarrolla un bilingüismo compuesto, incompleto aunque con una tendencia que se dirige más al bilingüismo igualitario y aditivo lo que, como se mencionó anteriormente, lo que lo convierte en el contexto más balanceado de los tres microecosistemas.
- En la Hormiga, San Cristóbal de las Casas se desarrolla un bilingüismo compuesto, incompleto, desigual y sustractivo. A diferencia de la situación que se presenta en Tenejapa, la lengua más consolidada en este contexto es el español, por lo que los niños se desenvuelven en ella, colocando al resto de las lenguas originarias en una situación secundaria.

CONCLUSIONES

Gracias a las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, se puede tener una visión confiable de la situación lingüística actual de la lengua tsotsil y de la lengua tseltal, por lo menos en los tres diferentes microecosistemas lingüísticos investigados. Es importante mencionar que las características de cada uno de ellos son bastante diferentes y no podemos generalizar nuestras conclusiones. No obstante, es importante destacar lo siguiente,

...la actitud de una comunidad de hablantes hacia su propio idioma es el factor más importante para su supervivencia, es fundamental crear un contexto sociopolítico que propicie el plurilingüismo y el respeto de las lenguas minoritarias, de tal manera que el hecho de hablar el idioma comunitario no se considere una obligación, sino una ventaja. Hoy en día, algunos idiomas son hablados por tan pocas personas que están condenados a desaparecer. No obstante, si la comunidad de sus hablantes lo desea, los lingüistas pueden registrarlos en la mayor medida de lo posible para que no desaparezcan sin dejar rastro (UNESCO, 2003).

En total acuerdo con la UNESCO (2003), la mejor estrategia que se puede desarrollar para evitar la desaparición de lenguas, es crear y facilitar las condiciones propicias para que los hablantes de determinada lengua, la sigan usando y sus hijos la adquieran. Consideramos que lo más importante es buscar que las generaciones adultas transmitan la lengua originaria como L1, para poder transmitir la cosmovisión propia

que representa cada lengua. El papel de los docentes de las escuelas indígenas bilingües es central en el desarrollo de esta conciencia.

Pero crear estas condiciones ideales no es tarea fácil. Es labor del estado a través de las instituciones pertinentes, desarrollar e implementar una política estatal y federal que no solo reconozca, sino que también proteja las lenguas minoritarias. En el mismo sentido, el establecimiento de sistemas educativos consolidados y efectivos que fomenten los procesos de enseñanza y aprendizaje en la L1 de los hablantes de lenguas minoritarias es quehacer gubernamental. La colaboración creativa y entusiasta de los miembros de la comunidad de hablantes y la participación de expertos de diferentes disciplinas es crucial para complementar el trabajo del estado mexicano. Se puede por ejemplo, elaborar un sistema escrito de aquellas lenguas que únicamente son habladas, y facilitar su enseñanza de manera oficial (UNESCO, 2003).

En el contexto particular de la comunidad de San Antonio en Tenejapa, la transmisión de una generación a otra de la L1, guarda un status muy consolidado. Se puede decir que esta es una comunidad prácticamente monolingüe en lengua originaria. Cabe mencionar que muchos de los hombres de esta comunidad se encuentran trabajando fuera, por lo que la transmisión de la L1 queda a cargo de las mujeres y las personas mayores, y estas a su vez no tienen mucho contacto con el español.

Este microecosistema no es muy grande en lo que al número de hablantes se refiere, pero este se encuentra rodeado de muchos microecosistemas que comparten la lengua, esta oportunidad incrementa las posibilidades de sus hablantes de desarrollarse en un contexto monolingüe, sin la necesidad de recurrir más allá de sus comunidades vecinas para solucionar problemas y cumplir con sus necesidades básicas. La representación de gente joven es un valor agregado a esta comunidad, muchos de sus hablantes jóvenes tienen la lengua originaria tseltal como L1.

En este aspecto se ve una ventaja importante de este microecosistema respecto de los otros. Se puede decir que la L1 originaria en el municipio es el tseltal, aun cuando muchas personas hablan el español como L1, saben también tseltal. Así, la población total lejos de restarle fuerza a la lengua originaria incrementa sus posibilidades toda vez que la lengua originaria es hablada por un amplio número de los habitantes.

En este contexto la L1 originaria ha logrado conservar un balance e incluso ha colocado al español al margen de la cotidianeidad, el español ha sido ubicado, en algunas situaciones, al margen de la lengua originaria. Los hablantes de esta comunidad han dado al español la figura de lengua de transacción únicamente, en su vida diaria se utiliza únicamente para comunicarse con comerciantes de otras comunidades cercanas. En lo que respecta a la utilización del español de forma escrita, se reduce a la participación de algunos miembros de la comunidad en la redacción de oficios para solicitar diversos apoyos ante el municipio. En este tenor, el docente sigue teniendo un rol central en la relación de la comunidad con otros ecosistemas, ya que su figura se encarga de las relaciones de la comunidad con su entorno más lejano.

La comunidad se encuentra aislada en términos de medios de comunicación. Así, el español no tiene una presencia permanente en la comunidad. Es importante destacar que el tseltal es una de las lenguas originarias con mayor número de hablantes en el estado por lo que se encuentra presente en tecnologías de comunicación masiva. Aunque se han tomado muchas iniciativas para consolidar la lengua tseltal, aún existe mucho por hacer, se podrían hacer muchos más esfuerzos en cuanto a la producción de material y estrategias que permeen en la implementación de esta lengua en procesos de enseñanza formal.

Dentro del discurso institucional del estado se destaca el compromiso y soporte que se otorga al desarrollo de las comunidades originarias y al impulso que se da al aprendizaje y enseñanza de sus lenguas. No obstante la realidad es otra. Aun cuando por ejemplo en la Declaratoria de los

Derechos Lingüísticos se afirma que en lengua originaria se podrán hacer trámites administrativos, las mismas instituciones que tienen que ver directamente con las comunidades indígenas solicitan que los documentos que le sean turnados sean redactados en español ya que no cuentan con personal capacitado para dar respuesta a oficios planteados en lenguas originarias.

Tratar de identificar la posición de toda una comunidad hacia su lengua y su cultura no es tarea fácil. Este aspecto resulta complicado de entender y de ninguna manera es fácil hacer aseveraciones definitivas y que generalicen. En lo que respecta a este microecosistema en particular, se considera que el status que la misma comunidad le otorga a su lengua es bastante positivo. El tseltal como L1 es visto como una herramienta que les da identidad. A pesar de su cercanía con la cabecera municipal, muchos de los miembros de esta comunidad no entienden el español.

Aun cuando existe diferente material publicado en la lengua tseltal, es necesario emprender campañas de producción de textos en esta, y en todas las lenguas originarias de la región y del mundo. Como se mencionó anteriormente, aún falta mucho por hacer en este rubro. En la primaria de esta comunidad a pesar de ser una institución bilingüe, no se cuenta con suficiente material de lectura por ejemplo para poder utilizarlo en el salón de clase. Un error más por parte de las instituciones es que buscan homogenizar la lengua originaria, se desarrollan textos en tseltal pero no consideran las diferentes variantes lingüísticas de la lengua, por lo que los textos no son comprendidos del todo por los hablantes de algunas regiones, esta situación conlleva a que en muchas ocasiones los libros y el material didáctico concedido por la SEP en tseltal estándar no sean utilizados en clases.

En el ecosistema chamula se vive una realidad totalmente diferente. Es una comunidad mucho más grande y por su ubicación geográfica el español se encuentra más relacionado con la comunidad. Aun se da la transmisión de conocimientos de generación en generación en L1

originaria, aunque son cada vez menos los hogares donde esta actividad se practica. Cada vez más parejas jóvenes –sobre todo–, buscan que sus hijos se desarrollen en un contexto donde el español sea la L1. Para algunos padres de familia es muy importante que la educación de sus hijos sea desarrollada en español, ya que consideran que les servirá mucho más que su lengua originaria materna.

El tsotsil, junto con el tseltal son las lenguas originarias del estado de Chiapas con mayor número de hablantes, por lo que en lo inmediato estas lenguas se encuentran fuera de las lenguas en peligro de extinción. Si hacemos referencia a este entorno particular, el número de hablantes de tsotsil es muy importante, si bien no todos en la comunidad tienen el tsotsil como L1, el resto de las personas que viven aquí tienen a esta lengua originaria como su L2, por lo que el número de hablantes de la lengua se incrementa exponencialmente. Ambas lenguas –español y tsotsil– gozan del mismo estatus.

Al igual que en el caso de Tenejapa que cuenta con una mayoría tseltal, Chamula es un municipio integrado en su mayoría por la cultura tsotsil. La proporción de los hablantes de esta lengua respecto al número de la población total también se encuentra en números positivos. Ya sea como L1, L2 o L3, el tsotsil se perfila como una lengua que se hace presente a lo largo de este y muchos otros municipios del estado de Chiapas.

Cada vez son más diversos los medios de comunicación donde podemos encontrar información en tsotsil, aun cuando hay mucho por hacer, esta lengua originaria trata de abrirse camino en los medios masivos de comunicación. Aún falta mucho por hacer ya que el español todavía se perfila como lengua de comercio, educación, y por ende de desarrollo económico en nuestra entidad. El comercio, por ejemplo, es de las razones más comunes por las que los hablantes de lenguas originarias de esta región tienen sus primeros acercamientos con el español.

Esta comunidad se encuentra conectada a la red de celulares y tiene conexión a internet. Se pueden observar niños que tienen acceso a celulares inteligentes, mismos que incluso llevan a la escuela. Una gran diferencia entre esta comunidad y la de Tenejapa por ejemplo, es la televisión. En San Antonio muy pocos tienen acceso a una televisión, mientras que en todos los hogares de esta comunidad chamula existe acceso a por lo menos televisión abierta -algunos tienen acceso a televisión de paga-. Algunos alumnos se muestran más en contacto con el uso de redes sociales que otros, pero todos han estado en contacto con alguna de ellas.

A pesar de que se han tomado muchas iniciativas en la búsqueda de la consolidación de esta lengua, aún existe mucho trabajo por desarrollar, se podrían hacer muchos más esfuerzos en cuanto a la producción de material y estrategias que permitan la implementación de esta lengua en procesos formales de enseñanza. Incluso en la escuela bilingüe de la comunidad no se enseña la lengua tsotsil de manera formal. Aprender únicamente nuevo vocabulario, no es aprender en sí una lengua. Aun cuando el trabajo de adquisición de L1 no se da en la escuela, sino desde los hogares, la escuela no está cubriendo esa responsabilidad. En el programa del profesor aparecen dos horas de lengua indígena a lo largo de la semana. Ambas horas colocadas al final del día, es decir que son las horas a las que más tiempo se les quita para hacer limpieza, una de esas horas está colocada en viernes cuando prácticamente nunca hay clases.

Tras analizar la información, se considera que el estatus de la L1 indígena en esta comunidad, ha sufrido cambios importantes. La influencia de la televisión, internet, celulares y la constante migración de niños, jóvenes y adultos, principalmente a la ciudad de San Cristóbal han propiciado que se comience a desvalorizar la L1 originaria. Aun cuando la comunidad cuenta con un kínder y una primaria con orientación bilingüe, dentro de ellos no se da un proceso de integración lingüística. En el interior de la clase observada se puede ver el uso de ambas lenguas, pero

el resto de los profesores afirman que usar lenguas originarias en el salón es una actividad que les quita mucho tiempo.

Es necesario desarrollar estrategias de concientización, para toda la comunidad pero sobre todo para los niños, que coadyuven a la comprensión y revalorización de las L1 indígenas. Hay mucho trabajo por hacer y el rol de los profesores es de suma importancia, en sus manos se encuentra la responsabilidad de que los niños desarrollen o no una visión positiva respecto a su lengua originaria. Dentro del salón los niños mencionan en clase que sus papás ya no hablan en lengua indígena en casa y que cada vez más personas recurren al español como L1. Abuelos y tíos mayores desarrollan en los alumnos la lengua indígena.

En la biblioteca de esta primaria bilingüe, no se cuenta con suficiente material de lectura en lengua originaria para poder ser utilizados en el salón de clase o como consulta. Al igual que en el microecosistema anterior, las instituciones buscan homogenizar la lengua originaria, los textos distribuidos por el estado se desarrollan en una sola variante de la lengua y por lo tanto no es del todo comprensible para la mayoría de los hablantes, provocando con esto que los textos no sean aprovechados. Puede existir mucho material de lectura en muchas lenguas, pero siempre se necesita el factor humano, personas que se encuentren interesadas en leer los documentos publicados.

Sin duda alguna, el caso de San Cristóbal de las Casas es el más complejo de los tres y tal vez de manera general, es el sistema que se encuentra ante una amenaza mayor respecto a las L1 originarias. Por información plasmada por los propios alumnos y por el profesor, la transmisión de L1 originaria dentro de los hogares es cada vez menos común. El español se ha colocado, en la mayoría de los hogares indígenas, como la L1 de las nuevas generaciones de hablantes. En palabras del profesor a cargo de los alumnos en esta escuela afirma que *la ciudad se come a las lenguas originarias si sus hablantes no están conscientes de su importancia*. Además de ésta situación, existe en este entorno una idea

errónea pero arraigada, de que las lenguas extranjeras son más importantes que las lenguas originarias. Los alumnos se encuentran abiertos al aprendizaje de lenguas pero no precisamente a las originarias.

Dentro de este microecosistema podemos encontrar cuatro L1 diferentes, por lo que el español se convierte en muchas ocasiones en la lengua de comunicación entre todos ellos. Ya que los alumnos afirman no contar con un buen nivel en su propia lengua originaria, se les dificulta entender las variantes de su propia lengua o entender lenguas que provienen de la misma raíz por ejemplo.

San Cristóbal es la tercera ciudad más poblada del estado, en ella convergen un gran número de personas que hablan L1 diferentes. El español ha ganado muchos peldaños, no obstante no podemos decir que no hay presencia del resto de las lenguas. El problema es que al ser esta una sede de tan diversos grupos indígenas, mismos que poseen sus propias lenguas, la comunicación entre ellos se ve afectada por lo que recurren al español. La influencia de los diferentes medios de comunicación es un factor determinante también. No podemos dejar de mencionar el estatus negativo que la sociedad no indígena otorgo a las lengua originarias durante mucho tiempo. Aunque esta realidad se ha ido transformando, hoy en día hay personas que denigran las lenguas indígenas y las consideran menos importantes que otras lenguas.

En este microecosistema, las lenguas originarias se encuentran marginadas ante el español. La mayor parte de los alumnos mencionan que en sus casas no se hablan ya lenguas indígenas y que saben algunas palabras porque las aprenden cuando van de visita a las comunidades de procedencia de sus padres o las escuchan de sus amigos. El español se ha convertido en la L1 de las nuevas generaciones. Únicamente algunos alumnos afirman que sus padres hablan lengua indígena dentro de casa y hacen que los pequeños interactúen en lengua originaria. Dentro del salón de clases no se puede privilegiar una atmósfera de plurilingüismo, más

bien se da un proceso de imposición lingüística del español sobre las otras lenguas.

Aunque está prohibido llevar celulares a la escuela, muchos niños los llevan al salón de clases. Algunos cuentan con celulares sencillos y otros con aparatos más sofisticados y con acceso a internet y a las redes sociales. Todos cuentan con televisión en sus hogares y algunos tienen computadora con acceso a internet en casa, el resto utiliza *cyber* cafés para acceder a internet y realizar tareas y proyectos, así como acceder a sus redes sociales.

Al igual que en las escuelas anteriores, lo importante aparte del material dispuesto en la L1, es muy importante el fomento y difusión que se le pueda otorgar a las lenguas originarias. Se deben hacer más investigaciones de corte estrictamente lingüístico para poder estructurar las diversas variedades lingüísticas del tsotsil, del tseltal, del tojolabal, del zoque y de todas y cada una de las lenguas indígenas de la región y del país. Asimismo, deben desarrollarse investigaciones de carácter sociolingüístico que ayuden a entender cómo se comportan las lenguas en determinados contextos sociales. Aun cuando en esta ciudad se ofertan diferentes oportunidades para el aprendizaje de lenguas originarias, aún hay muchas cosas que se pueden hacer para impulsar la enseñanza de éstas.

El estatus de las L1 originarias en esta comunidad, ha sufrido cambios importantes y la gran mayoría de ellas se encuentran desprotegidas en este microecosistema, el plurilingüismo se torna más en un pretexto para solo usar el español que en una oportunidad para vivir la diversidad. La influencia de la televisión, el internet, los celulares, la constante interacción con extranjeros, entre muchos otros factores han propiciado que las lenguas originarias se encuentren ante un panorama nada alentador en este microecosistema lingüístico. Aunque esta es una primaria con orientación bilingüe, dentro de ella no se da un proceso de integración lingüística, se impone primeramente el español y en segundo

lugar aunque con menor fuerza, se impone el tsotsil toda vez que es la L1 del profesor, haciendo así a un lado a las otras lenguas minoritarias.

Para algunos alumnos la lengua funciona como instrumento de identidad y los ayuda a identificarse con otros integrantes de su propia cultura. Durante el recreo se puede observar como alumnos de diferentes grados, y que no eran familiares, se reunían para desayunar y/o jugar e interactuaban en sus lenguas originarias, aunque nadie los molestaba o hacía algún comentario ofensivo, de una u otra manera se aislaban del resto de sus compañeros. Este fenómeno fue observado solo en grupos aislados durante el receso. La gran mayoría de los alumnos interactuaban en todo momento en español. Aun cuando no eran groseros con sus compañeros por hablar en lengua originaria, muchos niños sencillamente ignoraban a sus compañeros y no hacían un esfuerzo por entender lo que les decían.

Las tres lenguas originarias que tienen presencia en el salón de clases de este contexto –tsotsil, tseltal y tojolabal– tienen presencia escrita, existen diccionarios y gramáticas que ayudan a tener registro de éstas. No obstante, como se ha mencionado en los casos anteriores, lo más importante resulta ser que este material sea utilizado por los hablantes de ellas y por personas que se encuentren interesadas en aprenderlas.

A nivel institucional, y de acuerdo con información emitida por los profesores, no existe mucho material proyectado en lenguas originarias y los que existen no corresponden a la región de habla. La visión que los docentes tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas es insuficiente, así como las horas que se dedican semanalmente para la enseñanza de lenguas. De acuerdo a los tres diferentes horarios de los salones observados, la enseñanza de lenguas tiene un tiempo aproximado de una a máximo dos horas por semana.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2006). Educación y desarrollo lingüístico en la diversidad cultural. *Xictli*. Recuperado de <http://189.208.102.74/u094/revista/56/06.html>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (6), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alcántara, E. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982– 2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147-165. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?url=http://rieoei.org/rie48a07.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjAte7M77DMAhVhvoMKHaW9AK0QFggTMAA&sig2=9hZN1kowWJ1_9y9FpgElyw&usg=AFQjCNFV66PbmFJoumRR6ro88tuqrTvGOA
- Ayora, S. (1995). Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, (1), 9-40.
- Bastardas, A. (2003). Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad. *Lingüística en la Red LINRED*.
- Bastardas, A. (2007). Linguistic Sustainability for a Multilingual Humanity. *CUSC*, 32-45.
- Codazzi, R. (2002). La educación y autonomía indígena. *Autonomía indígena en Chiapas: educación, usos y costumbres*. Recuperado de <http://spazioinwind.libero.it/educazioneinchiapas/educacion.htm>

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México: CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf
- Crystal, D. (2008). *Es urgente una ecología lingüística*. Recuperado de <http://www.publico.es/43205/es-urgente-una-ecologia-linguistica>
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica*, (20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898008>
- De los Santos, S. y Gutiérrez, G. (2008). En Chiapas el mayor rezago educativo del país, según INEGI y SEP. *Diario del sur*. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n669050.htm>
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el empoderamiento de minorías y la gestión de la diversidad. *Puntos de Vista*, (12).
- Embriz, A. y Zamora, O., (2012). *México, Lenguas Indígenas Nacionales en Riesgo de Desaparición*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bérgamo: Minerva Italica.
- Giménez, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitanismo global. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. (pp. 265-289). Ciudad de México: CONACULTA.
- Gómez, E. (2010). *Introducción a la Antropología Social y Cultural*. Recuperado de <http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural/material-de-clase-1/pdf/Tema2-antropologia.pdf>

- Gómez, M. (2004). *Tzeltales, pueblos indígenas del México contemporáneo*. Ciudad de México Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo Indígenas.
- Haugen, E. (1972). The ecology of language. En A. S. Dil (ed.) *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Stanford, CA: Stanford University Press. Recuperado de <http://history.lzu.edu.cn/editor/asp/upfiles/file/201504/20150413155755110.pdf>
- Hernández, M. (1997). *Ideas y creencias en San Andrés Larráinzar*. San Cristóbal de las Casas: Consejo estatal para la cultura y las artes de Chiapas.
- Herrera, G. (2002). Los Docentes Indígenas. Breve Historia. *Reencuentro*, (33), 31 – 39.
- Hevia, R. (2005). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní, y maorí. *Polifonía: Revista de Letras*, (10), 53-73. Recuperado de http://repository.upenn.edu/gse_pubs/270
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/>
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.censo2010.org.mx/>
- Lechevrel, N. (2008). L'écolinguistique: une Discipline Émergente? *Revue des étudiants en linguistique du Québec*, III, (1). 17-38. Recuperado de <http://www.relq.uqam.ca/documents/Numero1Vol3-article2.pdf>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ciudad de México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Manga, A-M. (2010). Lengua Segunda (L2), Lengua Extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza / aprendizaje. *Tonos*, (16), Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Marko, I. y Uranga, B. (2014). Sobre la Ecología Lingüística en el País Vasco: Visión de los agentes sociales. *Revista de Llengua i Dret*, I (62). 2-13.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Moseley, C. (2009). Lenguas en Peligro. El pensamiento amenazado. *El correo de la UNESCO*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf>
- Murillo, J. (2010). *La investigación etnográfica*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Etnografica_doc.pdf
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa en educación especial*. Recuperado de http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Nolasco, M. (2008). *Los Pueblos Indígenas de Chiapas. Atlas etnográfico*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Obregón, M. (2003). *Tzotziles, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. Ciudad de México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo Indígenas.
- Ordaz, K. (2013). *Educación indígena: un enfoque organizacional y un acercamiento a su cosmovisión*. Recuperado de http://www.eumed.net/librosgratis/2012a/1154/educacion_indigena_un_enfoque_organizacional.html

- ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2007). Declaración de las naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Nueva York: ONU. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Ramírez, L. et al. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación, Guía didáctica y módulo*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Reese, L. y Feltes, J. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43). Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643_la_implementation_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (2). Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/completos/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm>
- Restrepo, E. (2011). Estudios Culturales y Educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, X, (1).
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31, (1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- SEP, Secretaria de Educación Pública. (2012). *Manual de Procedimientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/270/2/images/coordinacion_general_educacion_intercultural_bilingue.pdf
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo aula? En *Perfiles Educativos*, Vol. 25. (102). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>

- Terborg, R. (2006). *La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo.* Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604396>
- Terborg, R., y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes.* México: Universidad Autónoma de México.
- Torres, R. y Tenti, E. (2000). *Políticas Educativas y Equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios.* Buenos Aires: IPE UNESCO
- Trujillo, A. I. (2006). *Ecología lingüística.* Recuperado de: www.aeli.unam.mx/a1n1/a1n1_trujillo_tamez_np01.ppt
- UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). *Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana. Cultura Tsotsil / Cultura Tseltal.* Ciudad de México: UNAM. Recuperado de <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/index.php>
- Ubiarco, J. (2002). *El federalismo en México y los problemas sociales del país.* Ciudad de México: AEXPOD.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología. (2014). *Lenguas en peligro.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología. (2014). *Una metodología para evaluar el grado de vitalidad y peligro de desaparición que corre una lengua.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/>
- Visentin, D. (2003). *El italiano de lengua inútil a lengua útil: un curriculum glotomático y universal para mexicanos.* Tesis para obtención de grado de Doctor en Pedagogía. Ciudad de México: UNAM.

Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Anexo 1. Fichas etnográficas

Ficha etnográfica – San Antonio, Tenejapa

Juan Pablo Muriel Álvarez
DER - UNACH

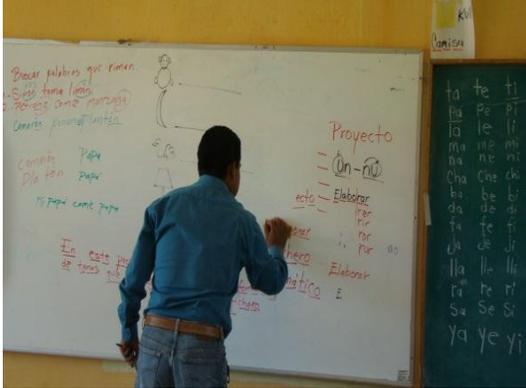
	Registro etnográfico
<p data-bbox="310 548 704 579">Información de la escuela</p> 	<p data-bbox="821 548 1401 688">Escuela Primaria Bilingüe “Adolfo López Mateos”. C.C.T.: 07DPB2906P San Antonio, Tenejapa, Chiapas</p>
<p data-bbox="461 1066 553 1098">Fecha</p> 	<p data-bbox="821 1066 1401 1388">10 de marzo de 2014 Se realiza la primera visita a la escuela, esa misma fecha se conoce por primera vez al maestro en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, donde él radica. Antes de esta fecha, toda la logística para poder llevar a cabo la investigación en esa escuela se dio por medio de llamadas telefónicas.</p>

<p style="text-align: center;">Hora</p> 	<p>El desarrollo de las observaciones comprende las cinco horas de actividades. Las escuelas indígenas comienzan una hora más tarde que los diferentes subsistemas del mismo nivel. Las clases se desarrollan de 9 de la mañana a 2 de la tarde de lunes a viernes. Cabe señalar que esta comunidad en particular se rige por el horario de verano. No todas las localidades indígenas de la región se rigen por el horario de verano, en diversas comunidades vecinas, no se cambia nunca el horario. Cada vez que visito la escuela en Tenejapa viajamos junto con el maestro para ir juntos a la comunidad. En temporada de lluvias, que en esta zona se prolonga más que en la zona Metropolitana, deslaves y cierres parciales e incluso totales son muy comunes.</p>
<p style="text-align: center;">Periodicidad</p> 	<p>Debido a que son tres escuelas diferentes y que aún existen actividades de carácter presencial dentro del programa del DER, la asistencia a este centro educativo será los días lunes o martes, es decir una vez por semana. Cabe hacer mención que el nivel de asistencia de los alumnos es muy irregular, y ya que el maestro también funge como director técnico de la escuela, muchas veces debe asistir a reuniones en la supervisión que se encuentra en San Cristóbal. Los viernes son prácticamente no laborales por las actividades del docente en la supervisión y reuniones académicas, a esto hay que agregar que la comunidad realiza actividades de planeación en ese día.</p>

<p>Localización de la comunidad</p> 	<p>La comunidad de San Antonio se localiza en el municipio de Tenejapa, Chiapas, México y se encuentra situada a una altura de 2,130 metros sobre el nivel del mar.</p> 
<p>Descripción de la comunidad</p> 	<p>La comunidad se encuentra integrada por alrededor de 30 familias. Aproximadamente 180 personas viven en esta comunidad. La comunidad de San Antonio se encuentra situada a 2130 metros sobre el nivel del mar. Cuentan con luz eléctrica, pero carecen de agua potable y drenaje. Para acceder a la comunidad existe una carretera de terracería de la cual se encuentran pavimentadas únicamente las partes más peligrosas del sinuoso camino en el medio de la montaña. La mayoría de la comunidad habla tseltal como L1, y los adultos –en su mayoría mujeres, ya que muchos de los hombres de la comunidad han emigrado a otras ciudades en busca de mejores fuentes de trabajo- tienen al español como L2. Se encuentran muy bien organizados y realizan con frecuencia reuniones donde discuten temas relevantes de la comunidad. Existe una cadena con candado a la entrada de la comunidad, lo que obstaculiza la entrada a cualquier vehículo a la comunidad.</p>

<p>Relación con el centro urbano más cercano</p> 	<p>Esta comunidad se encuentra cerca de Tenejapa. Aproximadamente a 8 km. de la comunidad más poblada del municipio del mismo nombre. De acuerdo a datos del INEGI 2010, dentro de la región V, Altos Tsotsil–Tseltal, únicamente dos de los diecisiete municipios son considerados como urbanos, estos son San Cristóbal de las Casas y Teopisca. Tenejapa se encuentra a una distancia aproximada de 30 km. de San Cristóbal.</p>
<p>Situación lingüística de la comunidad</p> 	<p>Prácticamente todos los habitantes de la comunidad hablan el tseltal como L1. Las actividades cotidianas de la comunidad, tantos dentro como fuera de los hogares se llevan a cabo en la lengua originaria. Cuando deben realizar alguna gestión ante alguna autoridad, solicitan al maestro de la escuela que redacte en un oficio las ideas y sugerencias que ellos le mencionan.</p> <p>Dentro de la escuela, las clases son desarrolladas la mayor parte del tiempo en lengua originaria, en este caso en particular el docente es originario de una comunidad de habla tseltal, y aunque se encontró con algunos problemas de dialectos, puede comunicarse muy bien con sus alumnos. Los niños de primero a sexto grado no producen oraciones en español, únicamente conocen palabras aisladas que son insertadas cuando hablan tseltal.</p>

<p>Organización del centro educativo</p> 	<p>La escuela primaria consta de tres aulas de loza y con piso firme, una cancha – que a su vez funge como patio cívico- y un par de baños –letrinas- de los cuales uno no sirve y el otro se encuentra cerrado con candado. Los salones cuentan con luz eléctrica y con sillas con paletas para los grados superiores y con pequeñas sillas y mesas para los más jóvenes.</p> <p>El jardín de niños se encuentra prácticamente dentro del espacio de la primaria, es un solo salón que comparte los servicios con la primaria.</p> <p>Uno de los salones de la primaria funciona como la dirección y bodega de la comunidad. Otro salón es utilizado por la comunidad para realizar sus reuniones y como bodega. En un solo salón se concentran los 42 alumnos de los diferentes seis grados de la primaria.</p>
<p>Descripción física del aula</p> 	<p>El salón de clases cuenta con pizarrón vinílico blanco y otro pizarrón verde para utilizar gis. Los grupos desde 3° a 6° utilizan sillas con paletas, mientras que los niños de 1° y 2° utilizan mesas y sillas. Puerta con llave y protecciones de herrería en las ventanas. Cuenta con piso firme –aunque siempre se ve sucio ya que el patio no se encuentra pavimentado-, y fue pintado no hace mucho tiempo. En las paredes se pueden observar trabajos elaborados por los alumnos, mapas y material didáctico elaborado por el profesor.</p>

<p>Distribución de los espacios dentro del aula</p> 	<p>Generalmente, el maestro trata de organizar el grupo en dos grandes partes, los niños de 1° y 2° año son el primer gran grupo y siempre se encuentran ubicados juntos, y el resto de los grados son el otro grupo.</p> <p>La organización de los espacios dentro del aula varía dependiendo de la actividad que el maestro va a realizar. Se realizan muchas actividades en equipo y en ocasiones subdivide el segundo gran grupo de 4 grados diferentes para que puedan así avanzar con los libros de sus grados respectivos. En ocasiones las clases salen del aula. Los niños de 1° y 2° grado salen a buscar piedras, pinos y ramitas para la clase de matemáticas, los grupos de 3° a 6° salen a leer fuera de salón para luego comentar la lectura, por ejemplo.</p>
<p>El profesor</p> 	<p>Por petición de dos de los informantes, se retira la información personal de los docentes.</p>
<p>Los alumnos</p>	<p>Como se mencionó anteriormente, los alumnos de esta escuela pertenecen a la cultura tseltal. Todos tienen al tseltal como L1 y al español como L2, muy pocos alumnos tienen una L3, que en todos los casos es otra lengua indígena, el tsotsil. Los alumnos proceden de la comunidad San Antonio a excepción de un par de familias que vienen de una comunidad cercana a recibir clases a</p>



pesar de que ahí también tienen una escuela primaria, deben caminar uno 15 minutos para llegar a su escuela. Las edades de los niños se encuentran entre los 5 y los 13 años. El docente comenta que los alumnos se ubican en los diferentes grados por la edad más que por sus conocimientos, así un alumno de nuevo ingreso quedara en el grado que marque su edad sin importar sus conocimientos. Es por esta razón que prácticamente no hay reprobados en los diferentes grados. Los alumnos proceden de una comunidad marginada y la falta de los servicios públicos necesarios, se ve reflejado en la presentación de los niños. La falta de agua potable se ve reflejada en la limpieza personal de algunos de los niños. Durante el recreo la gran mayoría de los niños viven a poca distancia de la escuela, lo que les permite ir a desayunas a sus hogares, el resto de los alumnos llevan desayuno que normalmente consta de pozol blanco y frijoles con tortillas. Alrededor de la escuela hay algunas pequeñas tiendas con alimentos empaquetados, solo algunos de los alumnos tiene acceso a esos productos. Durante las observaciones se graduaron cuatro alumnos de 6° grado, una de ellas no asistiría a la secundaria y se quedaría en casa a apoyar a su familia, los otros tres acuden actualmente a la secundaria en Tenejapa, deben caminar unos 20 minutos para llegar a su escuela. Al platicar con ellos en un encuentro casual en la comunidad, afirman que la principal dificultad es la lengua, todas las clases se presentan en español y ellos tienen muchas dificultades para expresarse de forma oral y escrita en español, lo que se refleja también en la

	<p>personalidad introvertida de los alumnos. Algunos alumnos no han salido nunca de su municipio, algunos otros han llegado hasta San Cristóbal de las Casas, uno de los alumnos viajo en una ocasión a Tuxtla.</p>
<p>Interacción de lenguas Español – Tzeltal</p> 	<p>Cabe hacer hincapié que esta es una clase multigrado de 1° a 6° grado lo cual complica, de una u otra forma, que el observar la interacción entre las lenguas puede resultar aún más difícil. Se pretende únicamente hacer generalizaciones sobre este tema. Podemos decir que el salón se encuentra dividido en dos grandes grupos –aunque no siempre es así-, 1° y 2° grado son el primer grupo y de 3° a 6° grado son el segundo grupo. El maestro se dirige al primer grupo casi siempre en tzeltal, utiliza el español únicamente con palabras aisladas y oraciones muy sencillas. Cuando este grupo responde al maestro lo hace siempre en tzeltal, prácticamente el español no es utilizado, tal vez solo cuando repiten alguna palabra o frase que el maestro ha utilizado. Los niños dentro de este grupo interactúan entre sí en tzeltal y no utilizan el español, excepto por aquellas palabras importadas al tzeltal. Con respecto al segundo grupo, el maestro se dirige a los alumnos la mayor parte del tiempo en tzeltal, aunque a diferencia del primer grupo, utiliza mucho más el español, sobre todo porque todas las lecturas del libro están en español, las frases utilizadas en español por el maestro son más estructuradas. La respuesta de los alumnos se da casi siempre en tzeltal, aun cuando la pregunta era hecha en español. Los alumnos de este grupo también</p>

	interactúan entre ellos en tselal. Fuera del salón, a la hora del recreo los niños interactúan en tselal.
--	---

Ficha etnográfica – Romerillo, San Juan Chamula

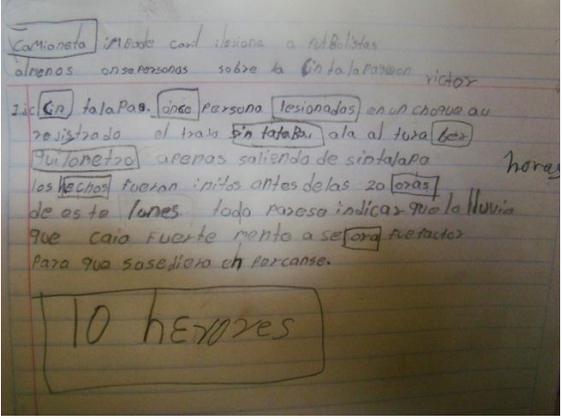
Juan Pablo Muriel Álvarez
DER - UNACH

	Registro etnográfico
<p data-bbox="305 562 695 592">Información de la escuela</p> 	<p data-bbox="802 562 1401 703">Escuela Primaria Bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez”. C.C.T: 07DPB2963G. Romerillo, San Juan Chamula, Chiapas.</p>
<p data-bbox="451 1075 548 1104">Fecha</p> 	<p data-bbox="802 1075 1401 1837">Abril de 2014 Se realiza la primera visita a la escuela y se da un primer acercamiento con el director de la escuela, quien se muestra muy interesado en el proyecto y me pide que regrese en una semana para que me dé una respuesta. Esa misma fecha se conoce por primera vez al maestro, quien cabe mencionar, fue el único de toda la escuela que acepto ser parte del proyecto de investigación que el director comento. En esta reunión se da más información y aclaran dudas acerca del trabajo y se acuerdan las fechas y horarios para las diferentes vistas. Comienzan las observaciones. Al igual que en las otras escuelas se observa la clase una vez por semana. En diversas ocasiones ser cancelaron las clases debido a diferentes situaciones como el</p>

	<p>utilizar las instalaciones de la escuela para le entrega de los programas federales, por la fiesta patronal de la comunidad, reuniones magisteriales, etc.</p>
<p style="text-align: center;">Hora</p> 	<p>El desarrollo de las observaciones comprende las cinco horas de clases. Este subsistema comienza una hora más tarde que los diferentes subsistemas del mismo nivel. Las clases se desarrollan de 9 de la mañana a 2 de la tarde de lunes a viernes. Cabe señalar que esta comunidad en particular no se rige por el horario de verano, por lo que en realidad, las clases en esta escuela comienzan a las 10 de la mañana y termina a las 3 de la tarde, en el horario de verano. No todas las localidades indígenas de la región se rigen por el horario de verano, en diversas comunidades vecinas, no se cambia nunca el horario.</p>
<p style="text-align: center;">Periodicidad</p> 	<p>Debido a que son tres escuelas diferentes y que aún existen actividades de carácter presencial dentro del programa del DER, la asistencia a este centro educativo será los días martes o miércoles, es decir una vez por semana. Existen diferentes situaciones por las que las clases se suspenden, entre las principales se encuentran por ejemplo que las instalaciones de la escuela son utilizadas por la comunidad para diferentes eventos, entrega de apoyos estatales y federales, programas de vacunación, asambleas de la comunidad, eventos religiosos y culturales etc. Siempre confirmamos la observación de las clases vía mensajes con el docente.</p>

<p>Localización de la comunidad</p> 	<p>La comunidad del Romerillo se localiza en el municipio de Chamula, Chiapas, México. Se ubica a una altura de 2,400 metros sobre el nivel del mar. Romerillo se sitúa en la carretera que comunica las cabeceras municipales de San Cristóbal y Tenejapa.</p>
<p>Descripción de la comunidad</p> 	<p>Romerillo tiene una población de aproximadamente 1,200 habitantes de la cultura tsotsil en su mayoría. La comunidad cuenta con luz eléctrica y agua potable, aunque aún no tienen el servicio de drenaje. La lengua materna de los habitantes de Romerillo es el tsotsil, no obstante en este micro ecosistema la presencia del español es mayor que en la comunidad San Antonio de Tenejapa. Por el número de habitantes y su ubicación geográfica, Romerillo cuenta con un jardín de niños – preescolar indígena-, una primaria indígena, una secundaria técnica y cuenta también con un tele-bachillerato. Se cuenta con una clínica o centro de salud que brinda los servicios básicos de salud. Esta es una comunidad mucho más grande y estructurada, se pueden encontrar construcciones de diferentes materiales, existen muchas construcciones de concreto, aunque podemos encontrar construcciones de madera y lámina también. Muchas de las calles en la comunidad se encuentran pavimentadas y el cementerio es un lugar importante para la comunidad. El director me advirtió que se podían tomar fotos</p>

	<p>dentro el salón y de la escuela, pero como iba a llegar frecuentemente debía pedir un permiso especial con los representantes de la comunidad para hacer fotos de la comunidad. No considere necesario pedir ese permiso ya que la investigación se enfoca en el aula y los docentes.</p>
<p>Relación con el centro urbano más cercano</p> 	<p>Esta comunidad se encuentra a orillas de la carretera pavimentada que comunica las cabeceras municipales de los municipios de San Cristóbal de las Casas y Tenejapa, Romerillo se encuentra aproximadamente a 20 minutos en vehículo de San Cristóbal. Por su ubicación, es una comunidad bastante bien comunicada y cuenta con servicio de taxis prácticamente las 24 horas a diferentes destinos, principalmente San Cristóbal y Tenejapa. Su ubicación estratégica perfila a la comunidad como un centro de intercambio comercial. Ya que estas comunidades se rigen por usos y costumbres, la propia comunidad pone las multas por conducir más rápido de lo permitido, atropellar algún animal, tirar basura, etc.</p>

<p>Situación lingüística de la comunidad</p> 	<p>Las actividades diarias de la comunidad, se desarrollan en la lengua originaria, aunque es común escuchar español. Las autoridades de la comunidad y de la escuela hacen a menudo énfasis en la importancia que tiene la lengua originaria y se dirigen a los alumnos en tsotsil, aunque por ejemplo el programa de los lunes se haga en español, las recomendaciones finales se dan en tsotsil. Cada lunes el director hace referencia a la importancia que tiene la L1 en su proceso de formación. Los alumnos de los grados superiores hablan más español que los niños de los grupos inferiores. Las mujeres, las personas de edad avanzada y los niños utilizan prácticamente solo el tsotsil. Dentro de la escuela, las clases son desarrolladas la mayor parte del tiempo en español, en este contexto particular el docente es originario del municipio de Tenejapa, por lo que su L1 es la lengua tseltal. El docente ha aprendido la el tsotsil para tratar de comunicarse mejor con sus alumnos.</p>
<p>Organización del centro educativo</p> 	<p>La escuela primaria se encuentra situada en un amplio terreno que se encuentra delimitado en parte por la carretera y por otras construcciones cercanas, ya que no se encuentra bardeada. Cuenta con una infraestructura considerable, todos los salones son de concreto y piso firme, hay una dirección, una bodega, una pequeña biblioteca –que abre con el apoyo de la comunidad también por las tardes-, existe también una amplia sala de usos múltiples, la cancha, que a su vez es el patio cívico se encuentra techado, hay varios baños repartidos alrededor de la escuela. Es una escuela de cupo completo a lo que maestros se refiere, normalmente tiene una plantilla de 12</p>

	<p>docentes y el director técnico. No siempre necesariamente existen dos salones de cada grupo, dependiendo de las necesidades de la comunidad en ocasiones hay tres salones de un grupo determinado y un solo salón de otro grado. Siempre se solicita a los niños que tengan cuidado ya que la escuela es dividida por una de las calles principales de la comunidad y existe tráfico intenso a determinadas horas.</p> <p>La escuela no tiene barda perimetral y sirve de paso para los habitantes que la rodean. Las instalaciones de la primaria también sirven a la comunidad y realizan en ellas diversas actividades.</p>
<p>Descripción física del aula</p> 	<p>Algunos salones cuentan con proyectores para pizarrones interactivos pero están descompuestos. Los salones cuentan con luz eléctrica y sillas con paletas, así como pizarrones de acrílico blanco y una pequeña biblioteca en una esquina del salón con pequeños estantes con algunos libros. El salón es bastante amplio y permite que la distribución del aula pueda ser modificada, hay buena iluminación natural.</p> <p>La comunidad es la responsable del mantenimiento de la escuela. Se encuentra muy limpia y pintada, hacen brigadas de limpieza y un grupo se encarga cada semana de vigilar la limpieza de toda la escuela. Diariamente al final de la clase cada maestro y alumnos deben dejar limpio el salón, los baños también son responsabilidad de los alumnos y existe un calendario para ello.</p>
<p>Distribución de los espacios dentro del aula</p>	<p>La característica más sobresaliente al entrar al salón de clases es observar como el salón se encuentra dividido en dos grandes grupos, el de los niños y el</p>

	<p>de las niñas. No importa cómo se coloquen, los niños siempre se sientan con los niños y las niñas se rodean de niñas. En ocasiones utilizan mitad y mitad del salón, otras veces las niñas en el centro del salón y los niños alrededor de ellas, etc. El maestro trata de desarrollar actividades en donde tengan que convivir con compañeros del grupo contrario pero siempre se muestran reacios –tanto niños como niñas- a trabajar con alguien del otro grupo. El maestro comenta que es una situación que ha querido resolver pero que simplemente no ha encontrado la forma de que interactúen niños y niñas. Esta forma de comportarse se ve de manera clara, no solo dentro del aula, sino también fuera ella, en el momento del recreo por ejemplo.</p>
<p style="text-align: center;">El profesor</p> 	<p>Por petición de dos de los informantes, se retira la información personal de los docentes.</p>
<p style="text-align: center;">Los alumnos</p>	<p>Los alumnos de esta escuela pertenecen a la cultura tsotsil, misma que pertenece a la gran cultura maya. Todos tienen al tsotsil como L1 y al español como L2, algunos tienen una L3, que en todos los casos es otra lengua indígena. Prácticamente todos los alumnos son oriundos de la comunidad, la comunidad se divide en diferentes barrios y todos mandan a sus hijos a esta primaria.</p>



Existen alrededor de la comunidad otras primarias cercanas. La edad de los niños oscila entre los 9 y los 11 años. Durante el recreo la gran mayoría de los niños consumen productos empacados y frutas. Alrededor de la escuela hay algunas pequeñas tiendas móviles (triciclos e incluso camionetas) con alimentos empaquetados, la mayoría de los alumnos tiene acceso a esos productos. Algunos alumnos llevan celulares a la escuela e incluso juegan con ellos durante la clase. Los alumnos observados pueden entender indicaciones en español, obviamente hay niveles diferentes dentro del mismo salón. Algunos alumnos participan fluidamente en español y otros más lo hacen en tostsil.

El hecho de que todos los alumnos cuenten con un televisor, algunos de ellos con señal de televisión por cable, hace que se encuentren en mucha más relación con la L2.

Interacción de lenguas Español – Tseltal



Cabe hacer hincapié que únicamente se pretende hacer generalizaciones sobre este tema en este espacio. En este microecosistema interactúan dos lenguas, el español y el tsotsil.

Las clases se desarrollan en ambas lenguas, aunque el mayor tiempo lo ocupa el español, la lengua indígena es utilizada para aclarar dudas o dar ejemplos. Algunas ocasiones los problemas o explicaciones también son presentadas en tsotsil. Las participaciones de los alumnos generalmente son el tsotsil aun cuando la pregunta del maestro haya sido elaborada en español, algunos alumnos son capaces de responder en español. Cada clase y cada oportunidad que se presenta, el maestro la utiliza para preguntar a los alumnos por vocabulario en tsotsil para poder explicarse. Todos los libros que utilizan están en español, al igual que la mayoría de este tipo de escuelas llevan la materia de lengua indígena en la cual practica vocabulario, de acuerdo al horario esta clase se desarrolla los viernes a la última hora de clases, tomando en cuenta que es precisamente ese día que más suspensiones hay, esta clase no se lleva a cabo con mucha regularidad.

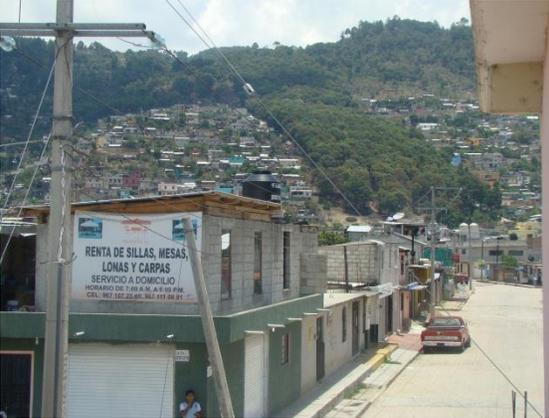
Los niños dentro de este grupo interactúan entre sí en lengua tsotsil. Los niños se muestran muy distraídos durante las actividades de la clase, solo algunos ponen atención y siguen las instrucciones del maestro. Fuera del salón, a la hora del recreo los niños interactúan en lengua indígena.

Ficha etnográfica - San Cristóbal de las Casas

Juan Pablo Muriel Álvarez
DER - UNACH

	Registro etnográfico
<p data-bbox="305 562 695 590">Información de la escuela</p> 	<p data-bbox="802 562 1401 701">Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”. C.C.T: 07DPB2950B. Fraccionamiento La Hormiga, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.</p>
<p data-bbox="451 1077 548 1104">Fecha</p> 	<p data-bbox="802 1077 1401 1829">08-mayo-2014 Se realiza la primera visita a la escuela y se da un primer acercamiento con el director de la escuela, quien se muestra interesado en el proyecto y me pide que regrese en una semana para que me dé una respuesta ya que no quiere imponer a ningún maestro la actividad. Esa misma fecha se conoce por primera vez al maestro, quien cabe mencionar, fue el único de toda la escuela que acepto ser parte del proyecto de investigación que el director comento. En esta reunión se da más información y se aclaran algunas dudas acerca del trabajo y se acuerdan las fechas y horarios para las diferentes vistas. El maestro y el director guían una breve visita por la escuela. Comienzan las observaciones. Al igual que en las otras escuelas se observa la</p>

	<p>clase una vez por semana. En diversas ocasiones se cancelaron las clases debido a diferentes situaciones entre las que destaca la participación del docente en las actividades magisteriales y en sus trámites pre jubilatorios. Siempre verificamos las clases vía mensajes para no viajar en vano.</p>
<p style="text-align: center;">Hora</p> 	<p>El desarrollo de las observaciones comprende las cinco horas de actividades. Las escuelas indígenas comienzan una hora más tarde que los diferentes subsistemas del mismo nivel. Las clases se desarrollan de 9 de la mañana a 2 de la tarde de lunes a viernes. Cabe señalar que en este fraccionamiento en particular tampoco se rige por el horario de verano, aun cuando toda la ciudad está organizada por el horario de verano. No todas las instituciones educativas en la ciudad se rigen por el horario de verano.</p>
<p style="text-align: center;">Periodicidad</p> 	<p>Debido a que son tres escuelas diferentes y que aún existen actividades de carácter presencial dentro del programa del DER, la asistencia a este centro educativo será los días jueves y/o viernes, es decir una vez por semana. El maestro actualmente funge como tesorero de la escuela por lo que los días lunes, martes y miércoles, generalmente sale con el director a realizar diferentes actividades. Los alumnos se quedan solos en el salón con actividades que deban terminar al regreso del profesor. Los días viernes son complicados – juntas, cursos, actividades propias de la colonia, costumbre, etc.- y generalmente no hay clases. Al finalizar el ciclo escolar se adelantaron algunas observaciones ya que maestro entraría en el proceso de tres meses de su pre jubilatorio.</p>

<p>Localización de la comunidad</p> 	<p>Ubicado en las montañas de los Altos de Chiapas, San Cristóbal de las Casas se sitúa como la tercera ciudad más poblada del estado, después de la capital Tuxtla Gutiérrez y Tapachula.</p>
<p>Descripción de la comunidad</p> 	<p>De acuerdo con el INEGI (2010) la población de San Cristóbal asciende a poco menos de 200 mil habitantes. El denominado pueblo mágico es una ciudad cosmopolita que recibe miles de turistas regionales, nacionales e internacionales cada año, muchos de los cuales han hecho de esta ciudad su hogar. La cultura originaria predominante es la tsotsil, aunque por su desarrollo económico es también sede de diferentes grupos originarios. San Cristóbal de las Casas se encuentra situado a una altura media de 2,100 metros sobre el nivel del mar. De los 17 municipios que integran la quinta región del estado, este junto con Teopisca son los únicos centros urbanizados.</p> <p>Es considerada la capital cultural del estado de Chiapas y su importancia turística hace el acceso a ella bastante sencillo. Se encuentra a menos de una hora de la capital vía autopista. Cuenta con una amplia infraestructura turística y es un centro donde convergen diversas culturas. San Cristóbal es un claro ejemplo de un ecosistema plurilingüístico, en este espacio convergen un sinnúmero de lenguas provenientes de diferentes latitudes del planeta. Esta ciudad cuenta</p>

	<p>con una amplia gama de instituciones educativas tanto públicas como privadas, desde la educación preescolar hasta niveles de posgrado.</p>
<p>Relación con el centro urbano más cercano</p> 	<p>Este centro urbano, es junto con la cabecera municipal de Teopisca, los únicos dos centro denominados “urbanos” de los 17 municipios que integran la Región V de Chiapas. San Cristóbal se ubica a 45 minutos por autopista de cobro de la capital del estado Tuxtla Gutiérrez.</p>
<p>Situación lingüística de la comunidad</p> 	<p>Los hablantes de lenguas originarias en San Cristóbal utilizan el español como lengua de comercio y de interacción con los no hablantes de lenguas originarias. La escuela indígena observada se encuentra ubicada en la colonia La Hormiga de esta ciudad. En este microecosistema interactúan cuatro diferentes lenguas maternas entre los estudiantes, tsotsil (12 alumnos), español (4 alumnos), tseltal (3 alumnos) y tojolabal (1 alumno). El maestro es nativo hablante de una variedad de la lengua tsotsil.</p>

<p>Organización del centro educativo</p> 	<p>La escuela está ubicada en un terreno bastante estrecho por lo que se ha construido un segundo piso de salones. Hay salones para todos los grupos, dirección, bodega, baños y una pequeña cancha que funciona a su vez como patio cívico. La escuela cuenta con todos los servicios. Durante el recreo se ve claramente que cuando niños de diferentes lenguas originarias conviven usan el español como lengua de comunicación, cuando comparten la misma lengua muchas veces la utilizan aunque con muchas palabras e incluso frases en español.</p>
<p>Descripción física del aula</p> 	<p>La escuela se ubica en un terreno algo reducido por lo que hay dos pisos. Los salones cuentan con luz eléctrica y sillas con paletas, así como pizarrones de acrílico blanco. El salón es bastante amplio, no obstante ya que hay muchos alumnos no permite que la distribución del aula pueda ser modificada de muchas formas, no obstante el maestro hace que trabajen en equipos y mueve el mobiliario, hay buena iluminación natural. El maestro gusta de organizar trabajos en equipo que luego son presentadas por los integrantes a todo el grupo, muchos de esos trabajos se encuentran colocados en las paredes del salón. El maestro cuenta con un escritorio y un armario para almacenar trabajos y una pequeña biblioteca de consulta.</p>
<p>Distribución de los espacios dentro del aula</p>	<p>Por el número de alumnos normalmente las sillas están ubicadas en filas, esta distribución cambia cuando las actividades desarrolladas por el maestro requieren que trabajen en equipo. Ya que</p>



estamos en un segundo piso los maestros en general tratan de evitar que los alumnos muevan mucho las sillas ya que sin querer, se hace mucho ruido y se interrumpen clases en los salones del piso inferior. El maestro trata de moverse alrededor del salón para no estar siempre al frente de los alumnos.

El profesor



Por petición de dos de los informantes, se retira la información personal de los docentes.

Los alumnos



En este microecosistema conviven a diferencia de los otros dos, más de tres lenguas. Este salón es un ejemplo de un salón plurilingüe. Dentro de este salón podemos encontrar alumnos que provienen de diferentes municipios, y que por ende tienen L1 diferentes, en este entorno podemos encontrar la lengua tsotsil, el español, el tsel'tal y el tojolabal. Debido a esta circunstancia y otros factores, las clases y la interacción de los alumnos dentro y fuera de la clase se da en español.

Pudimos percatarnos que en algunas circunstancias la lengua funge como un factor de identidad, y tanto dentro como fuera de la clase se pudieron observar

	<p>interacciones en lenguas originarias con alumnos que compartían la L1.</p> <p>Es importante mencionar que la gran mayoría de los alumnos indígenas que tiene el español como L1 prácticamente no tienen conocimientos de ninguna lengua indígena, conocen algunas palabras pero no entienden instrucciones y no pueden producir oraciones. El nivel de español de prácticamente todos los alumnos en el salón es el mismo. Las clases son presentadas en español, solo en ocasiones se comenta alguna palabra y nada más. Los alumnos responden a los cuestionamientos del maestro exclusivamente en español, no utilizan la lengua originaria para dar alguna opinión. De las tres instituciones, esta es la única que cuenta con un uniforme, no obstante, no todos los alumnos cumplen con este y llevar ropa de uso diario. No se observa a ningún alumno vistiendo ropa originaria, la utilizan exclusivamente cuando tiene alguna actividad cultural o en las clausuras para participar en algún número dentro del programa.</p>
<p style="text-align: center;">Interacción de lenguas Español – Lenguas Originarias</p> 	<p>Las clases en este contexto se desarrollan prácticamente en español, algunas veces se utilizan palabras en lengua originaria para dar ejemplos pero estas son comprendidas únicamente por los nativo-hablantes del tsotsil, los otros en ocasiones preguntan al docente por su significado en español. La clase en la que se puede evidenciar más la presencia de la lengua originaria, aun cuando es presentada en español, es durante la hora semanal de “lengua indígena” donde se aprende vocabulario principalmente en tsotsil.</p> <p>Dentro del programa de este subsistema se plantea la clase de lengua originaria, pero ¿qué puede hacer un maestro cuya</p>

	<p>L1 es una variante del tsotsil, cuando en su salón hay dos lenguas indígenas más? En la clase de lengua indígena se enseña tsotsil, ya que es la L1 del maestro. La clase se torna muy complicada para los que no tiene el tsotsil como L1, se enseña únicamente vocabulario y estructuras gramaticales básicas. No se practican, ni se toman en cuenta el resto de las lenguas indígenas.</p>
--	---

Anexo 2. Diarios de campo

Diario de campo – San Antonio, Tenejapa

Juan Pablo Muriel Álvarez
DER – UNACH

Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 10-marzo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 30 alumnos en clase (15 niñas / 15 niños) Sesión: 1	
Hora	Diario de campo
8:30	<p>Se da la primera reunión en persona con el profesor en la ciudad de San Cristóbal.</p> <p>Juntos viajamos a la comunidad ubicada en el municipio de Tenejapa, se encuentra aproximadamente a poco más de una hora en coche.</p> <p>Durante el viaje intercambiamos información personal y me pone al tanto de la realidad de la comunidad y su escuela.</p>
10:00	<p>Llegamos a la comunidad y soy presentado a los alumnos. El profesor me pide que me presente con los alumnos. Luego e mi presentación les hace preguntas en español sobre lo que acabo de mencionar y los alumnos solo comprendieron mi nombre y algo sobre Tuxtla. El profesor me pide que explique en palabras sencillas-en español obviamente- que es la navidad, que significa para mí y que se hace normalmente para festejarla. Explico lo que me pide y posteriormente el profesor hace preguntas a los alumnos para ver si comprendieron algo. Solo dos alumnos -al parecer de 6°- responden algunas ideas, pero lo hacen en tseltal. Con esta actividad el profesor quería que visualizara la realidad lingüística de los alumnos. Luego de esta actividad el profesor se toma tiempo para presentarme a mí en lengua tseltal y luego da una pequeña introducción sobre la navidad, para que los alumnos supieran de los que yo había intentado hablar en español y que no comprendieron.</p>
10:30	<p>Comienzan las actividades. Primero me explica que al ser una escuela multigrado debe trabajar de forma muy distinta a la convencional. Hay un primer bloque y corresponde a los alumnos de 1° y 2° grado que son los más pequeños y que se encuentran en proceso de aprender a leer y escribir y cosas básicas de matemáticas. El segundo bloque es mucho más amplio y son los alumnos de 3° a 6° grado, la forma de trabajo en este grupo reside en ver temas de los diferentes grados.</p> <p>Empieza a trabajar con los pequeños del bloque uno, están aprendiendo a leer algunas silabas, por lo que la primera actividad es leer y repasar así las silabas, de forma coral recitan las silabas anotadas en un poster. Tras leer las silabas, deben leer palabras aisladas y luego oraciones sencillas. El profesor anota silabas, palabras y frases en el pizarrón y pide a los alumnos q las copien. Esta</p>

<p>11.00</p> <p>12.30</p> <p>13:00</p> <p>13:45</p>	<p>simple actividad le lleva aproximadamente 30 minutos. El otro bloque mientras tanto espera a que les den algo por hacer.</p> <p>Comienza a trabajar con el bloque dos, los alumnos deben discutir una lectura que comenzaron una clase anterior. La clase se desarrolla en tseltal y en ocasiones el profesor utiliza el español para dar ejemplos. El profesor trabaja muy de cerca con este bloque y me pide que por favor apoye l bloque uno. Con estas actividades nos pasamos una hora y media hasta que llega la hora de salir al recreo.</p> <p>Recreo</p> <p>La clase de hoy terminará una hora antes de lo normal ya que el profesor, quien además es el director, debe recoger en la supervisión que se encuentra en San Cristóbal unos papeles. El profesor trabaja con el bloque dos y terminar de forma general la actividad. Les asigna tarea - en tseltal- y les pide que se retiren. Se dirige con los alumnos del bloque uno, checa rápidamente los ejercicios y dicta cinco palabras más, algunos niños son capaces de escribirlas pero otros no pueden escribir ni letras solas. Tras checar de forma rápida escribe rápidamente planas diferentes para cada alumnos dependiendo de sus necesidades. Luego de dejar las tareas, les permite a los pequeños retirarse.</p> <p>Ambos nos retiramos de la comunidad con rumbo a San Cristóbal.</p>
Notas	
<p>Hoy se dio el primer acercamiento con el profesor de esta escuela, hasta hoy únicamente nos habíamos comunicado por teléfono. Nos encontramos en la ciudad de San Cristóbal y de ahí juntos viajamos hasta la comunidad San Antonio, en Tenejapa. A lo largo del camino el profesor hablo de ciertas generalidades de la escuela en donde se desarrollara la investigación. Entre las más importantes por destacar, debemos mencionar que es una escuela multigrada de 1° a 6° grado y que él es el único docente de toda la escuela. Hay que mencionar que el funge como director de la escuela y debe cumplir con los requisitos administrativos de la escuela.</p> <p>La L1 de los alumnos y del profesor es tseltal, aunque de una variante lingüística diferente.</p>	

Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 24-marzo-2015 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 32 alumnos en clase (21 niñas / 12 niños) Sesión: 2	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Comienza la clase.</p> <p>Hoy toda la clase se enfocara en la clase de matemáticas. Como siempre el profesor comienza con los más pequeños, la actividad es muy rápida y pide a los pequeños que vayas fuera del salón y recojan muchas piedras, más de veinte y que sean del mismo tamaño. Todos los pequeños dejan el salón en busca de sus piedras. Antes de salir el profesor les pide a los pequeños que no se alejen mucho de las inmediaciones de la escuela. Rápidamente se dirige con los alumnos del bloque dos y les dice que repasarán las divisiones de más de tres cifras y que tengan punto decimal. Hace una especie de concurso entre los diferentes grados y coloca algunas operaciones en el pizarrón. Los alumnos deberán resolverlas sin usar computadora pero deben anotar todo el proceso en sus cuadernos, a manera de repaso el profesor pregunta las tablas de multiplicar de manera salteada, y se puede ver que algunos alumnos no las saben.</p> <p>Los pequeños regresan y el profesor junta todas las piedras y se pone a trabajar con ellos. Cuentan de manera coral los números y hacen operaciones todos juntos de suma y resta, utilizando en todo momento las piedras. La clase del profesor hoy tiene mucha más presencia del español, usa el tselal solo cuando ve que los niños no han entendido mucho.</p> <p>El tiempo se consume rápidamente, mientras el profesor sigue trabajando con los niños del bloque uno, pude a los que van terminando del bloque dos que pasen a l pizarrón a resolver las operaciones. Cuando terminan de anotarlas en el pizarrón las checas ahí, y cada alumno checa en su cuaderno. Mientras los alumnos del bloque uno resuelven unas cuantas restas y sumas que el profesor escribió en el pizarrón.</p>
12:30	Recreo
13:00	<p>De regreso a clases. El bloque uno sigue trabajando y contando piedras para resolver los ejercicios del pizarrón, mientras tanto los alumnos del bloque dos terminan de revisar las divisiones. Aunque hubo errores la mayoría entendió la explicación del profesor –en tselal-. Ahora escribe nuevas operaciones de divisiones un poco más complejas y les pide que trabajen de forma “uno grande con uno pequeño” (tras observar y reflexionar esta actividad consiste en que uno de 3° trabaja con uno de 6°. Los de 4° con los de 5°, es decir un alumno de una grado superior y otro</p>

14:45	<p>de un grado inferior). Los alumnos del bloque dos trabajan en parejas. El profesor revisa las operaciones matemáticas del bloque uno. De manera grupal trata de revisar los ejercicios, se hace un poco complicado. Algunos niños aún no han memorizado los números, por lo que el profesor los repite en español y en tseltal para que logren memorizarlos.</p> <p>El profesor se apoya de posters didácticos elaborados por el mismo para que los alumnos repitan los números.</p> <p>Regresa al bloque dos y realiza la misma actividad que en la actividad pasada, elige a algunas parejas para que pasen al pizarrón y anoten el procedimiento de las divisiones. En corregir a ambos bloques llega prácticamente la hora de la salida.</p> <p>Tarea: para el bloque uno, realizar operaciones del libro de 1°. Para el bloque dos, unas páginas del libro en donde encuentran problemas y tiene que utilizar las divisiones para responderlos. Les pide a los mayores que ayuden a los más pequeños a levantar las piedras y tratar de limpiar un poco.</p>
Notas	
<p>Los alumnos viven muy cerca de la escuela, por lo que la gran mayoría de ellos va a desayunar a sus casas en el momento del recreo. Otros aunque viven cerca llevan algo de comer para poder jugar o platican con sus amigos.</p> <p>Muy pocos alumnos llevan dinero para comprar en las tienditas que se encuentran situadas en casas particulares alrededor de la escuela, en ellas se pueden comprar refrescos embotellados y productos empaquetados.</p> <p>Habría que mencionar que de acuerdo con el profesor, los productos Coca Cola se encuentran subsidiados de alguna forma y se pueden comprar relativamente más económicos que en el resto del estado. Los precios son menores que a los de San Cristóbal o Tuxtla por ejemplo.</p> <p>El profesor invita los refrescos y las galletas.</p> <p>No tienen ningún problema y trabajan en grupos mixtos.</p> <p>El salón se encuentra muy sucio.</p>	

Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 25-marzo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 30 alumnos en clase (18 niñas / 12 niños) Sesión: 3	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Tras una hora de recorrido el profesor y yo llegamos a la comunidad. El profesor saluda a los alumnos quienes lo esperan fuera del salón de clases. No se pierde mucho tiempo y el profesor comienza a organizar los diferentes grados.</p> <p>Para comenzar, el profesor divide al salón en dos grandes bloques para poder organizar las actividades de la clase. Los alumnos de 1° y 2° grado forman el primer bloque, y el resto de grupos será el segundo bloque. Por obvias razones, el primer bloque recibe una mayor instrucción directa por parte del profesor, sobre todo porque se encuentran en el proceso de lectura y escritura de silabas. Para esta actividad el profesor se ayuda de posters didácticos y actividades planteadas en el pizarrón. Mientras el docente está organizando las diferentes actividades para el primer bloque, el bloque dos espera a que le sean asignadas actividades. El profesor pide a los pequeños que copien en sus cuadernos unas oraciones que escribe en el pizarrón. Son solo cinco oraciones pero los alumnos se tardaran lo suficiente para que él trabaje con el otro boque.</p> <p>El profesor comienza a trabajar en un proyecto planteado en el libro de 5° grado, trabaja con los cuatro grados. Los alumnos deben trabajar en equipos haciendo una lectura y finalmente deben presentar sus conclusiones de forma oral utilizando cartulinas para poder apoyarse a la hora de exponer. Los alumnos se organizan y forman diferentes equipos. Deben realizar una lectura en español y deben hacer sus anotaciones en español.</p> <p>Los alumnos del primer bloque se tardan mucho en poder copiar las oraciones del pizarrón, algunos llevan la actividad con el profesor y él les coloca planas de letras aisladas, el resto del tiempo el profesor monitorea los avances de ambos bloques. El bloque dos utiliza diccionarios para tratar de entender el texto en español. El profesor trata de ayudar a los diferentes equipos y les habla el tsetal.</p>
12:30	Recreo
13:00	<p>De forma coral el bloque uno recita las silabas anotadas en un poster para que practiquen las silabas. Algunos alumnos si se saben las silabas y las leen, otro solo repiten lo que los otros dicen. Todos los ejemplos del vocabulario presente en los posters están en español. Los alumnos del bloque 1 aprenden a leer con silabarios y mejoran loa letra escribiendo planas. El profesor propone animales y acciones relacionadas con estos. Las oraciones son escritas en español. Mientras tanto el bloque dos se encuentra escribiendo en las cartulinas sus conclusiones, aunque se les pidió que escribieran en español, todos los equipos están escribiendo en lengua, escriben en español solo lo que copian directamente del libro.</p>

15:00	<p>Mientras ambos bloques se encuentran trabajando, un pequeño grupo de representantes de la comunidad llegan a buscar al profesor para hacer una junta rápida y poder tratar asuntos de la organización de la clausura. El profesor se retira del salón y los alumnos se quedan trabajando en el salón. Yo apoyo revisando las planas del bloque 1.</p> <p>Llega el momento de salir. El profesor interrumpe unos minutos la junta y regresa al salón a dar indicaciones finales. La tarea para ambos bloques es terminar las actividades que estaban realizando.</p>
Notas	
<p>Escuela multigrada de 1 ° a 6 ° grado. Director y docente</p> <p>Tseltal- las clases se desarrollan en lengua originaria, algunas instrucciones para los grupos superiores son hechas en español, pero en todas las ocasiones son repetidas en la lengua originaria.</p> <p>La interacción alumno – alumno se da en lengua originaria en todos los grados. Los alumnos utilizan el español sólo cuando leen en voz alta.</p> <p>Los alumnos no comprenden el español. El profesor menciona unas palabra de motivación a los alumnos y luego pide que le comenten en tseltal sobre lo que dijo y los alumnos no pueden decir nada porque no entendieron lo que dijo.</p> <p>Aun cuando las instrucciones y los textos en los libros están en español, los alumnos hacen sus propios textos o cuestionarios en lengua indígena. El profesor les pide que escriban bien la lengua indígena ya que comenten muchos errores en L1. Las participaciones orales por parte de los alumnos se dan siempre en L1.</p>	

Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 21-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 35 alumnos en clase (17 niñas / 18 niños) Sesión: 4	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>El maestro saluda de prisa a los alumnos y advierte que hoy trabajarán mucho.</p> <p>Español</p> <p>Para el bloque de los pequeños-1° y 2 grado- palabras separadas por silabas.</p> <p>La presentación de esta actividad se da en ambas lenguas (más en tseltal que en español). Por primera vez podemos observar que presenta las letras del abecedario en lengua tseltal, aunque siempre incluye palabras o frases en español. El profesor se dirige a los alumnos y checa ráidamente la actividad en el cuaderno, da instrucciones rápidas en tseltal a cada alumno. Surge la duda de que es un túnel, y el profesor trata de explicarles en tseltal el significado de la palabra. Repasan las letras del abecedario utilizando un poster didáctico elaborado por el profesor.</p> <p>Como siempre, mientras el profesor trabaja con el bloque uno, el bloque dos trabaja checando tares o platicando en tseltal, pero siempre en voz baja.</p> <p>Ciencias</p> <p>El profesor se dirige ahora al bloque dos, quienes trabajaran con una lectura del libro de ciencias. Hacen un círculo y al centro uno de los compañeros de 6° grado dirigirá la actividad (esta actividad ha sido realizada en diversas ocasiones por lo que los alumnos trabajan de manera autónoma).</p> <p>El profesor regresa a trabajar con los pequeños del bloque uno repasando las letras, el grupo dos trabaja solo (trabajan en lengua tseltal aun cuando la lectura está en español).</p> <p>No hay muchos cambios en las diferentes actividades, el profesor tarda mucho tiempo checando las actividades de los pequeños.</p>
12:30	<p>Recreo</p> <p>La gran mayoría de los niños van a su casa, los que viven más lejos llevan su desayuno.</p>
13:00	<p>A la una en punto de la tarde, todos entramos al salón y continuamos trabajando en las mismas actividades. El bloque dos hace una especie de lectura comentada, toda la actividad es desarrollada en tseltal. Los alumnos escriben en sus libretas anotaciones en tseltal sobre lo que discuten. En algunas ocasiones, los alumnos utilizan el diccionario para tratar de entender alguna palabra que nadie del círculo o el alumno que dirige no saben. El profesor se acerca a ellos de vez en cuando para supervisar la actividad, aunque en realidad ellos trabajan de forma autónoma.</p> <p>El bloque uno, tras practicar las letras y las silabas, toma dictado. El profesor les dicta algunas palabras aisladas y después unas oraciones sencillas utilizando las</p>

	<p>silabas que se acaban de repasar. Después el profesor y yo checamos los cuadernos de los alumnos. Tienen muchas dificultades y se les escriben planas para que sigan practicando las letras. Algunos de los alumnos deben incluso hacer pequeños círculos y palitos ya que se les dificulta mucho incluso tomar el lápiz.</p>
Notas	
<p>Como hemos mencionado anteriormente, la interacción de los alumnos dentro del salón de clases se da prácticamente solo en tseltal, desde los más pequeños de 1° hasta los cuatro alumnos que se encuentran en 6°, y quienes son los que más español saben y entienden, hablan en español dentro del salón.</p> <p>Las actividades se hacen muy largas, no obstante los alumnos se encuentran trabajando. Los alumnos del bloque dos escriben en sus libretas en tseltal.</p> <p>Junto con el profesor nos dirigimos a una pequeña tiendita que está cerca de la escuela para comprar algo y desayunar mientras platicamos de la escuela.</p>	

Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 28-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 34 alumnos en clase (23 niñas / 11 niños) Sesión: 5	
Hora	Diario de campo
11:00	<p>Llegamos con una hora de retraso ya que el profesor debía entregar documentación ante la Secretaría de Educación del Estado. Un día antes le profesor les menciona a los alumnos que llegaría tarde pero que si llegaría por lo que los alumnos lo estaban esperando jugando dispersos alrededor de la escuela.</p> <p>Ética El bloque de 3° a 6° trabaja en la clase de ética. Deben leer una página del libro, en la cual deben subrayas las palabras que no entienden y las deben buscar en el diccionario. Todas las instrucciones se dan por parte del profesor en tselstal. De otra forma les llevaría más tiempo traducir las indicaciones que viene en el libro en español. La gran mayoría de los alumnos llevan su diccionario de español para poder hacer la actividad. Sin que el profesor lo pida, todos los alumnos forman pequeños grupos de trabajo aun cuando son de grados diferentes.</p> <p>3° grado → cinco alumnos 4° grado → cuatro alumnos 5° grado → siete alumnos 6° grado → cuatro alumnos</p> <p>Todos trabajan y hablan en tselstal. Evitan, en la manera de sus posibilidades buscar tantas palabras en el diccionario y los más hábiles buscan explicar a sus compañeros en tselstal el significado de algunas palabras. Mientras este bloque se encuentra trabajando, el profesor comienza a trabajar con el bloque de los pequeños con la materia de español. En tselstal, el profesor sigue practicando las silabas utilizando palabras y oraciones. Un alumno que se encuentra en 4° grado, se une a este bloque ya que no sabe leer. Algunos alumnos muestran mucho interés en la clase pero otro se encuentran muy distraídos. La mayoría de ejemplos son presentados en español utilizando posters.</p>
12:30	Recreo

13:00	<p>Utilizando la frase: La mariposa vuela en las flores → el profesor desarrolla una serie de actividades para los pequeños del bloque 1. Aun cuando la frase está escrita en español, la clase se desarrolla en tselal.</p> <p>El profesor deja una actividad para los alumnos del bloque 1. Copiar silabario y hacer dibujos. Yo ayudo revisar los cuadernos de los pequeños, mientras el profesor retoma su participación con el bloque 2.</p> <p>El profesor hace una lista de participaciones en un gran círculo. Los alumnos se anotan para hacer sus participaciones. Todos deben decir algo si quieren tener una puntuación para la lista de calificaciones. Los alumnos hablan en tselal y el profesor responde en tselal. Toda la actividad se desarrolla en tselal, el texto está en español.</p> <p>El profesor cambia a español y le pregunta a los alumnos por la palabra “respeto”, algunos alumnos levantan la mano pero piden hacer su participación en tselal sobre todo alumnos de 6° grado, que entienden mucho más el español-.</p>
Notas	
<p>En este microecosistema no se presenta ningún problema cuando de trabajar entre niños y niñas se habla.</p> <p>La carencia de agua potable se ve reflejada hoy más que nunca en el cuidado y limpieza personal de los pequeños.</p> <p>Toman mucho pozol blanco sin azúcar – desayuno-.</p>	

<p>Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 11-junio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 1º. - 6º. 32 alumnos en clase (21 niñas / 11 niños) Sesión: 6</p>	
Hora	Diario de campo
10:25	<p>Llegamos a la comunidad 20 min. Tarde ya que había mucho tráfico en San Cristóbal.</p>
10:45	<p>Al parecer hoy habrá una estrategia un tanto diferente en la organización de las actividades de clase. Los 4 alumnos de 6º. Grado apoyarán a sus compañeros más pequeños. 2 alumnos de sexto trabajan con los 9 pequeños de 1º trabajando en el libro de matemáticas. Los mayores ayudan a los pequeños a leer y entender cuáles son las actividades. El profesor monitorea el trabajo de sus asistentes y los alumnos. Los otros 2 alumnos ayudan a leer en voz alta a los de 2º grado, este equipo sale del salón para no molestar al resto del grupo que trabaja con otra actividad. El único español que se escucha dentro de los equipos son las instrucciones y texto que leen directamente del libro. Toda la interacción se da en tseltal. Profesor, asistentes y alumnos interactúan en tseltal.</p>
12:30	<p>Desafortunadamente mientras el profesor asigna actividad a 1º, 2º y 6º, los otros grupos no trabajan. Aparte de las lecturas los alumnos mencionan los números en español aunque siempre los rectifican en tseltal. Los alumnos de 3º trabajan en sus libros de matemáticas haciendo divisiones. El profesor explica de nuevo en tseltal y trata de utilizar algunos ejemplos en español. Al parecer los alumnos no se saben las tablas, comienzan a recitarlas en español (de memoria). 4º grado trabaja también en el libro de matemáticas con el tema de porcentajes. Toda la explicación es en tseltal, solo los números y las lecturas son en español. Mientras asigna actividades a los demás grados, el profesor monitorea a los demás equipos. Finalmente trabaja con los alumnos de 5º, quienes deben trabajar en su cuaderno con operaciones matemáticas. Por primera vez, cada grado tiene una actividad diferente, aunque todos trabajan con matemáticas cada grado tiene un nivel diferente de dificultad.</p>
12:45	<p>El profesor monitorea los 5 diferentes grados, es muy difícil para los alumnos de 6º, que los de 1º entiendan la actividad y en ocasiones ellos hacen los ejercicios</p> <p>En los diferentes libros de los pequeños. Los alumnos de 1º y 2º pueden leer pero no entienden lo que leen, no tiene ningún significado.</p>
1:23	<p>Recreo. Hoy desayunamos (sabrítas y coca cola), en una nueva “tiendita” más cercana a la escuela.</p>
	<p>Los alumnos de 6º trabajarán con las computadoras que ya cuentan con</p>

2:57	<p>conexión a internet. Los 4 alumnos trabajarán solos en el salón de cómputo. En esta parte de la clase son los alumnos de 5^o quienes ayudan a los alumnos de 1^o y 2^o a trabajar. Básicamente a contar. 3^o y 4^o grado trabajan en los libros de matemáticas. Mientras tanto el profesor explica en tselal a los alumnos en los diferentes equipos.</p> <p>El profesor trabaja con algunos alumnos (mientras el resto trabaja con los asistentes de 5^o grado) dictándoles oraciones y palabras sencillas en el pizarrón. Los alumnos aun no pueden tomar dictado y muestran aun muchos errores.</p> <p>Cuando el profesor explica matemáticas utiliza más español pero solo por el vocabulario técnico que debe utilizar en clase.</p> <p>Recomendaciones finales (todo en tselal)</p> <p>El resto de las instrucciones son en tselal. Tanto el profesor como alumnos utilizan tselal. Y –creo- que hacer unas páginas del libro sin utilizar calculadora. Los alumnos se apresuran a salir del salón.</p>
Notas	
<p>Hoy se ven caras nuevas en el salón, al cuestionar al profesor me dijo que como ya se aproxima la salida de clases y hay entrega de material y graduación, los alumnos que no asistieron durante el ciclo escolar, comienzan a venir. Deben venir además para poder seguir recibiendo su apoyo de Oportunidades.</p> <p>Muchos alumnos se encuentran inscritos pero no llegan normalmente a clases, no obstante, es un requisito que los niños se encuentren inscritos en la escuela para que los padres puedan recibir el apoyo federal en efectivo que se otorga a las familias.</p>	

<p>Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 25-junio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: alumnos en clase (21 niñas / 11 niños) Sesión: 7. Ensayo General</p>	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>El profesor saluda a los alumnos y les recuerda la importancia de avanzar con las actividades que a manera de tarea para las vacaciones les entregó en profesor.</p> <p>Les recuerda que hoy y mañana serán las únicas oportunidades que tendrán para poder ensayar las diferentes actividades planeadas para el programa de clausura.</p> <p>Antes de que el sol comience a convertirse en un problema mayor, profesor y alumnos se dirigen a la cancha a realizar un ensayo. Hoy todo el día será ensayo general. Aun cuando normalmente las actividades se desarrollan en lengua indígena, todas las actividades del ensayo se efectúan en español, ya que el programa se desarrollará en español (se me solicito ser el maestro de ceremonia del evento).</p>
10:30	<p>Aproximadamente a esta hora comienzan las diferentes actividades, se unen a estos ensayos los alumnos de preescolar ya que el evento de clausura se realiza de manera coordinada.</p> <p>Existen diferentes números programados para el desarrollo del evento dentro de los que destacan bailables típicos, vals de despedida, canciones corales, palabras de despedida, eventos deportivos de los niños y de adultos. Debemos enfatizar que más que una actividad de la escuela, esta es una actividad de la comunidad, así las actividades están planeadas desde las 7 am hasta las 7 pm.</p>
12:30	<p>Cada número es repetido dos o tres veces, mientras tanto el resto de los niños juega mientras esperan su propio turno para ensayar.</p>
13:00	<p>Tras dos horas de ensayo bajo el sol, se da paso al recreo para que todos desayunen y descansen un rato del incesante sol.</p>
14:30	<p>Se comienza de nuevo con los ensayos. Es importante mencionar que al ser esta una escuela multigrado, el único profesor de la escuela es quien tiene que organizar todas y cada una de las actividades, incluso los alumnos de preescolar le hacen más caso a él que a su profesora. Todas las indicaciones son dichas en español, en muy pocas ocasiones se hacen indicaciones en lengua indígena.</p> <p>Cerca de la hora de salida se dan las indicaciones finales y se les pide a los alumnos que no falten el siguiente día ya que será el último ensayo. Entraran a la hora de siempre pero saldrán temprano.</p> <p>El profesor coordina junto con la profesora de preescolar los últimos detalles de este importante evento.</p>

Notas

Hoy me uniré al profesor en las oficinas de la supervisión de la escuela antes de viajar a la comunidad. Antes de ir a la escuela el profesor-director lleva documentación a la supervisión.

La ceremonia de clausura es una de las actividades más importantes del año para esta comunidad. Es un día entero de actividades y fiesta, representa una oportunidad de convivir en comunidad. Solicitan con mucha antelación patrocinio de, las autoridades y nombran a un padrino de generación, quien normalmente es un político o autoridad con recursos económicos para que lo apoye. Se necesitan recursos económicos para llevar a cabo las diferentes actividades como por ejemplo el grupo musical que tocara un promedio de 12 horas, comida, premios para los torneos deportivos, etc.

A esta celebración acuden personas de las comunidades cercanas e incluso de la cabecera municipal. La atracción más importantes, son los premios del torneo de basquetbol que se desarrollara entre las actividades de clausura. Diferentes equipos de la zona se enfrentarán en una eliminatoria que arrojará a los ganadores. Es una buena forma de ganar dinero fácil y de manera divertida, advierten algunos habitantes de la comunidad.

Cada alumno que se gradúa de 3° de kínder o 6° de primaria también tendrán de forma individual un padrino, quien debe llevar un regalo para el graduado a la ceremonia de clausura e intercambiarlo simbólicamente por la carpeta de documentos.

El profesor me advierte que el día de la clausura, no saldremos temprano ya que comeremos ahí y nos retiraremos hasta que las actividades terminen.

<p>Lugar: San Antonio Tenejapa, Chiapas. Fecha: 27-junio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: Todos los alumnos Sesión: 8. Clausura</p>	
Hora	Diario de campo
8:30	<p>Llegamos muy temprano a la comunidad que se encuentra de fiesta. La comunidad se encargó de la limpieza de la escuela y el área que la rodea y se colocó una gran tarima para el grupo musical (provenientes de Teopisca) el que ya se encuentra amenizando el festejo.</p> <p>El salón de clases se ha convertido en un comedor, donde nos esperan a desayunar, todos los alimentos fueron preparados por las madres y padres de familia ahí mismo en la escuela. Tras desayunar, comenzamos a revisar que el equipo de sonido y el resto del equipo se encuentren en óptimas condiciones. La pequeña comunidad se encuentra llena de personas que vienen de las comunidades cercanas y de muchos vehículos. Los deportistas que participarán en el torneo de basquetbol comienzan a llegar.</p>
11:00	<p>Comienza el programa de clausura ante un gran número de personas, de todas las edades. Comienzan todos los números de los alumnos, honores a la bandera, bailables, poesías, etc. pero no se entregan los papeles a los alumnos. A medio programa se da comienzo a las actividades deportivas. La comunidad se encuentra muy bien organizada y las actividades se desarrollan de forma bien organizada y a un ritmo constante. Los mismos integrantes de los equipos fungen pocos árbitros de los juegos.</p>
14:00	<p>Se interrumpen los juegos para llevar a cabo la ceremonia de clausura. Los padrinos junto con los egresados toman sus lugares para recibir la documentación del fin de año escolar.</p> <p>La actividad lleva mucho tiempo por las fotos, los regalos y toda muestra de cariño para con los graduados.</p> <p>Posteriormente se lleva a cabo el proceso de premiación de los equipos ganadores. Cabe hacer mención que el último partido para definir el 1° y 2° lugar congrego a todos los presentes en la cancha. Toda la comunidad estaba presente.</p>
16:00	<p>Llego el momento deservir la comida. En la mesa de honor, dentro del salón de clases, se ubicaron los padrinos de generación, los representantes de la comunidad y los profesores. Antes de comer, algunos integrantes de la comunidad comienzan a repartir <i>posh</i>, todos aceptan aunque no todos toman del vaso. Sería una falta de respeto no aceptar el vaso, por lo que todos lo agarran, algunos toman y otros solo pretenden. Tras la comida, platicamos un rato.</p> <p>Finalmente, la mesa de honor es invitada a clausurar el evento de nuevo en la cancha con una última actividad, el palo encebado. Esta última actividad, fue sin duda alguna, la que más gusto y volvió a reunir a toda la comunidad.</p>

17:30	<p>Se clausura el evento. Los padrinos se retiran pero la fiesta sigue, muchas personas se encuentran tomando y más de uno ya están desmayados por los efectos del alcohol. A los profesores y a mí, se nos ofrece seguir tomando, pero entienden cuando les explicamos que aun debemos conducir hasta San Cristóbal y yo hasta Tuxtla.</p> <p>Al ritmo de la música se comienza a levantar el equipo de sonido de la escuela y a guardar las cosas que pertenecen a la escuela. Los integrantes de la comunidad se reúnen para organizar el cierre del evento.</p>
19:30	<p>Del dinero recaudado por la comunidad de las autoridades y los padrinos, se comprar muchas rejas de refresco y cajas de galletas. Se mandas hacer tamales. Al final del evento y con listas del padrón de la comunidad se reparten de manera equitativa refrescos, galletas y tamales para cada jefe de familia de la comunidad, incluyendo a la profesora de preescolar, al profesor de la primaria y a mí, como invitado especial y dicho por los integrantes de la comunidad "amigo" de la comunidad (por persona fueron 15 refrescos, 12 paquetes de galletas y 10 tamales).</p>
20:00	<p>Finalmente dejamos la comunidad. Llevo conmigo a los profesores, ambos viven en la misma colonia en San Cristóbal que me queda de camino para llegar a Tuxtla.</p>

Notas

Hoy llegaremos más temprano de lo normal a la escuela por lo que debo pasar por el profesor una hora y media antes de lo normal.

Es de resaltar que a pesar de no ser ni las 9 am, ya pudios observar a un par de personas en estado de ebriedad, una de las cuales ya se encuentra lastimada de la cabeza.

Al estar inmerso en el proceso de planeación del programa de clausura, me di cuenta que aunque es un evento de los niños, para ellos no hay planeadas muchas actividades, e incluso a ellos no se les hace parte de la comida ofrecida para los adultos. Por esto busque participar de manera más propositiva y se desarrollaron actividades lúdicas (todas en español, los niños mayores explicaban a los más pequeños y que no entendían), tanto con los alumnos de primaria como con los pequeños de kínder, y al final de esta desayunamos juntos los alimentos que lleve. Los niños disfrutaron la actividad mientras los adultos se divertían con los juegos deportivos. El profesor continuó organizando las actividades todo el tiempo.

El rol de maestro de ceremonia que me fue encomendado es muy importante. Al inicio del programa el profesor puntualizo mi apoyo en la logística del evento y explico un poco de mi quehacer de investigador y toda la comunidad agradeció con aplausos. La comunidad me mostró su agradecimiento y respeto con diversas formas, me obsequiaron muchos refrescos y galletas, frutas y frases de agradecimiento que los pequeños traductores me ayudaban a entender.

A pesar de que todo el tiempo hay música en vivo para bailar, nadie baila.

Mucho consumo de alcohol.

Lugar: San Antonio, Tenejapa, Chiapas.

Fecha: 2-septiembre-2014

Observador: Juan Pablo Muriel

Grupo: 1º - 2º

11 alumnos de 1º → 5 niños y 6 niñas

12 alumnos de 2º → 3 niños y 9 niñas

Sesión: 9

Hora	Diario de campo
10:05	<p>Esta es la primera visita al profesor y a la escuela del nuevo ciclo escolar. Como siempre pasé por el profesor a su casa en SCLC. Tras platicar un poco me comenta que hay un nuevo profesor en la escuela, y que de ser uno solo para los 6 grados, ahora se separaron en 1º y 2º grado a cargo del profesor Tomás, y de 3º a 6º grado por el nuevo profesor. El profesor Tomás seguirá desarrollándose como el Director de la escuela.</p> <p>Se puede apreciar un gran número de alumnos de nuevo ingreso. La gestión del nuevo profesor estuvo a cargo del Director, y gracias al número de alumnos en este ciclo se incrementó un docente. Los alumnos de 1º grado se encuentran en la mitad del salón y utilizan sillas y mesas, el 2º grado utiliza la otra mitad y utilizan sillas con paletas para trabajar. Muchos de los alumnos de 3º a 4º grado me saludan amablemente por mi nombre.</p> <p>El profesor comienza la clase saludando a los alumnos. Ambos grados se encuentran practicando las sílabas utilizando unas láminas y repitiendo. El profesor utiliza también el libro de español de lectura para buscar palabras y puedan ser utilizadas en la actividad. El profesor pide a los alumnos de 2º grado que se pongan a leer un texto del libro y mientras tanto sigue practicando las sílabas con los de 1º.</p> <p>Prácticamente toda la clase es presentada en tseltal, no obstante, todos los ejemplos empleados por el profesor son en español. (Beto, bota, tubo). Los alumnos de 1º grado se muestran muy interesados y participan en la actividad que el profe desarrolla.</p> <p>Los alumnos de 1º grado utilizan su libro de español para encontrar algunos ejemplos fáciles de las sílabas que están repasando.</p> <p>Tras repetir y repetir las sílabas aisladas y las palabras compuestas, el profesor pide a los alumnos de 1º grado que hagan planas de las seis palabras que aparecen en el papel.</p> <p>Mientras los alumnos de 1º trabajan en sus planas, el profesor regresa con los alumnos de 2º para revisar la lectura. Pide a los alumnos que lean en voz alta y poder así revisar que tan fluidamente pueden leer.</p>
11:30	<p>Todos los alumnos salen al baño o a tomar algo. Tienen tres espacios a lo largo del día, además del receso para poder salir.</p> <p>Los alumnos regresan y continúan leyendo pero ahora lo hacen siguiendo al profesor. Éste anota las palabras que se les dificulta a los alumnos y las separa por sílabas para que puedan pronunciarlas mejor.</p>

1:30	<p>De repente el profesor pide a los alumnos que salgan del salón, les pide que bajen a la cancha y corran alrededor de ella por diez minutos. Los alumnos se mostraban somnolientos, así que los pusieron a correr. Tras unos minutos estos regresan al salón visiblemente cansados pero sin sueño.</p> <p>-si un alumno pide permiso para ir al baño fuera de los tiempos acordados, no se le da permiso-</p> <p>Los alumnos no muestran mucho interés en las lecturas, así que el profesor decide hacer algunos cambios en la clase y opta por dictarles palabras aisladas a los alumnos. Solo algunos son capaces de escribir las palabras que dicta el profesor. La mayoría escucha con atención pero no escriben nada. Los tres alumnos que cumplieron con la actividad pueden salir antes al recreo; al resto de los alumnos que no tomó el dictado se les colocan palabras para que hagan planas (paloma, coche, leche).</p> <p>Los alumnos de 1º que van terminando deben seguir trabajando para poder salir. Al quedarse con los alumnos más rezagados de 1º y 2º, el profesor trabaja con ambos grupos repasando las diferentes sílabas y pidiendo a los alumnos que escriban algunas palabras.</p> <p>De regreso a clases</p> <p>Clase de matemáticas con los alumnos de 1º: los números. Los niños saben los números en tseltal y los están aprendiendo en español. Regresan junto con los alumnos de 2º a practicar con unas láminas las diferentes sílabas y palabras. De forma coral leen las láminas.</p> <p>Luego de practicar las sílabas en español, comienzan a practicarlas en tseltal</p>
Notas	
<p>Existen alumnos que no han tenido ninguna experiencia escolar pero que debido a su edad no pueden ser inscritos en 1º grado, por lo que aun sin ningún ciclo cursado y nula alfabetización, deben ser inscritos en 2º grado.</p> <p>Breve diálogo con el nuevo profesor de la escuela, profesor tsotsil que trabaja en una zona tseltal. En su caso ha aprendido tseltal y habla y escribe ambas.</p> <p>Posible profesor para ser entrevistado, muestra mucho interés en el tema.</p>	

Lugar: San Antonio, Tenejapa, Chiapas.

Fecha: 9-septiembre-2014

Observador: Juan Pablo Muriel

Grupo: 1º - 2º

9 alumnos de 1º → 4 niños y 5 niñas

11 alumnos de 2º → 3 niños y 8 niñas

Sesión: 10

Hora	Diario de campo
10:05	<p>Como siempre pasé por el profesor a su casa en SCLC. El profesor comienza la clase saludando a los alumnos. Ambos grados se encuentran practicando las sílabas utilizando unas láminas y repitiendo. El profesor utiliza también el libro de español de lectura para buscar palabras y puedan ser utilizadas en la actividad. El profesor pide a los alumnos de 2º grado que se pongan a leer un texto del libro, mientras sigue practicando las sílabas con la ayuda de láminas con los de 1º. Prácticamente toda la instrucción se desarrolla en tseltal. Solo algunas veces usa el español y lo hace para repetir instrucciones una vez dichas en tseltal.</p> <p>Los alumnos de 1º grado se interesan en la clase y participan en la actividad gritando las silabas que el profesor les solicita.</p> <p>Como siempre después de practicar las silabas de forma grupal y solicitar de forma individual que digan algunas silabas, el maestro hace pide a los alumnos que hagan planas utilizando las silabas recién aprendidas. El profesor les pide que sean limpios y que traten de escribir bien, aun cuando hablan en tseltal las planas de hoy son puras palabras en español. Mientras los alumnos de 1º trabajan en sus planas, el profesor regresa con los alumnos de 2º para revisar la lectura. Les solicita que lean en voz alta y posteriormente hace preguntas para revisar el nivel de comprensión de lectura. Hay que destacar que la lectura es muy corta pero está en español y las preguntas del profesor y las respuestas de los alumnos se dan en lengua tseltal.</p>
11:15	<p>Los alumnos no responden a las preguntas si se hacen de forma general, así que el profesor pregunta directamente a los alumnos llamándolos por su nombre. Muchos de ellos no responden, otros solo dicen algunas palabras y solo uno responde con oraciones. El profesor siempre hace anotaciones de las aportaciones de los alumnos por simples que sean.</p> <p>Al igual que la semana pasada, de repente el profesor pide a los alumnos, esta vez solo a los niños de 2º que salgan del salón y que vayan a la cancha y corran alrededor de ella por diez minutos. Los alumnos se mostraban somnolientos y se reusaban a responder las preguntas del profesor, así que los pusieron a correr. Tras unos minutos estos regresan al salón contentos de haber salido un rato a correr. Aunque parezca un</p>

<p>1:00</p> <p>1:30</p> <p>2:45</p>	<p>castigo, pareciera más una actividad pactada entre profesor y alumnos para que no se distraigan y se concentren... todos los niños salen corriendo contentos a correr y regresan a trabajar más motivados.</p> <p>Conforme van terminando las planas ayudo al profesor a checar los ejercicios de los niños... en algunos casos deben repetir la actividad por que la copiaron mal, los apoyo escribiéndoles la primera línea para que ellos continúen.</p> <p>Recreo Hoy desayune con ambos maestros y platicamos de diferentes temas que más bien no estaban relacionados directamente con la educación, no obstante se mencionaron algunos aspectos culturales importantes.</p> <p>De regreso a clases Clase de matemáticas. Los alumnos de 1º y 2º practicaron juntos los números. Primero del uno al diez. Practicaron los números en tseltal y en español. El profesor pidió a los alumnos que fuerana recolectar algunas piedras al patio de la escuela y realizaron algunas actividades de sumas básicas utilizando las piedras.</p> <p>El profesor les asigna tarea a los niños. Para los de 1º dos planas, una con silabas y la otra con palabras. A los alumnos de 2º les pide sumas sencillas. Tras anotar la tarea, les pide a los alumnos que guarden sus cosas y se preparen para salir, saldrá en primer lugar la fila que este mas callada...</p>
Notas	
<p>Existen alumnos que no han tenido ninguna experiencia escolar pero que debido a su edad no pueden ser inscritos en 1º grado, por lo que aun sin ningún ciclo cursado y nula alfabetización, deben ser inscritos en 2º grado, en realidad no considero que haya mucha diferencia entre los grupos, los únicos que se muestran más avanzados son los que cursaron el año pasado 1º con el profesor Tomas. En algunas actividades grupales se les pide a los de 2º que participen con sus compañeros de 1º, creo que el profesor lo hace para que los niños de 2º recuerden o aprendan nuevas cosas que según ya deberían saber.</p> <p>Al parecer vienen mejores tiempos para esta escuela y sus alumnos, dos profesores son siempre mejor que uno, no obstante hay un profesor para cuatro diferentes niveles. El escenario no es el ideal pero se trata de marcar una diferencia. El profesor Tomas se muestra siempre propositivo y entusiasta para desarrollar nuevos proyectos.</p>	

Diario de campo – Romerillo, San Juan Chamula

Juan Pablo Muriel Álvarez
DER – UNACH

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 26-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 22 alumnos en clase (11 niñas / 11 niños) Sesión: 1	
Hora	Diario de campo
	<p>Homenaje a la bandera Todo el homenaje es dirigido por alumnos y es totalmente en español. El director me presenta en el homenaje.</p> <p>Presentación en el salón Bienvenida, presentación y saludos, todo en español. El profesor saluda de mano a todos y cada uno de los alumnos, pasa lista utilizando números en español.</p> <p>Matemáticas (área, perímetro / 2 horas) Revisión de tarea con ayuda del pizarrón. Los alumnos pasan al pizarrón y anotan sus resultados. La actividad se desarrolla en español, pero cuando busca resaltar algo, y lograr que pongan atención, el profesor utiliza el tsotsil. Cuando el profesor pregunta algo en tsotsil, algunos alumnos responden en tsotsil y otros en español. (Los niños participan en el pizarrón más que las niñas, 4 niños / 1 niña), aun cuando el profesor pidió la participación individual de las niñas. Algunos alumnos preguntan en tsotsil, el profesor responde en ambas lenguas, pero primero en tsotsil y luego en español (mas ejercicios en pizarrón). Dentro del salón de clase, los alumnos interactúan entre ellos en tsotsil.</p>
11:15	<p>Visita de enfermera. El profesor da instrucciones en tsotsil cuando quiere que todos pongan atención y entiendan de mejor manera, hace un cambio de español a tsotsil. Se hace entrega a los alumnos de medicamento para desparasitarlos. Se debe tomar al día siguiente, así que la enfermera da instrucciones en español, el profesor las repite en tsotsil, y cuando la enfermera se retira, el profesor rectifica de nuevo las instrucciones, ahora en español.</p>
12:15	<p>Español / proyecto</p>

	<p>La clase de español se desarrolla principalmente en español, aunque también se utiliza el tsotsil para dar ejemplos o destacar alguna información. Dentro de los ejemplos que el profesor utiliza, pregunta por palabras en español y sus equivalentes en tsotsil. Se discute el significado de la palabra Entidad; utilizan el libro (pág. 110). El proyecto es sobre los diferentes formatos (completan un formato de préstamo de libros de la biblioteca).</p>
12:30	RECREEO
13:00	<p>Entrega de reconocimientos.</p> <p>Semanas atrás, se realizó la olimpiada del conocimiento a nivel zona, y en esta escuela se logró el primer lugar, por lo que se dieron cita un gran número de autoridades educativas y del Comité (supervisores, jefes de sector, etc.). Se entregaron reconocimientos al alumno y al profesor del grupo 6º A. Únicamente uno de los supervisores dirigió unas palabras en tsotsil para posteriormente hacerlo en español. Resaltó la importancia de no olvidar que estas escuelas son bilingües, y exhortó a compañeros y alumnos a no dejar de usar su lengua materna. Casi al finalizar el evento se pidió al tesorero del Comité que compartiera unas palabras a las autoridades. Él habló únicamente en tsotsil, no utilizó el español. Toda la escuela se dio cita en la plaza cívica. El director pidió a los profesores que regresaran al salón, asignaran tarea a los estudiantes y los dejaran ir para hacer una reunión con las autoridades en el salón de la dirección. Aun con la indicación, algunos profesores siguieron trabajando hasta el final.</p>
13:45	<p>En el salón continuamos con el proyecto. El profesor entregó una fotocopia a cada alumno, en la cual debían llenar un formato. Surgían algunas dudas y los alumnos preguntaban en español, ya que la información de la hoja estaba en español.</p>
14:00	<p>Los alumnos deben dejar barrido su propio salón, de 5 en 5 deben limpiar</p>
14:40	<p>diariamente. Tarea del libro de matemáticas (pág. 138, 139).</p>
Notas	
<p>Niños y niñas se encuentran separados en cada mitad del salón, ellos se acomodan de esa forma. Todas las niñas utilizan por lo menos entre 1 y 2 prendas características de los trajes originarios, aunque se mezclan con otras prendas. Ningún niño viste ropa típica a excepción de 4 con caites.</p> <p>Alumnos muy distraídos, algunos comienzan a jugar con el medicamento que se les acaba de entregar. El profesor en español los regaña y les quita las cajas. Se las entregará al Comité.</p> <p>El profesor repasa con los alumnos los números en español, algunos se pierden al contar los números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8...); los repasan en tsotsil y luego en español para recordar el orden en que van.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 2-junio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 21 alumnos en clase (12 niñas / 9 niños) Sesión: 2	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Homenaje a la bandera</p> <p>El homenaje es dirigido en español, al final cuando el director dice las palabras de inicio de semana siempre cierra su participación diciendo en español lo importante que es hablar en la lengua originaria y al final da algunas instrucciones en tsotsil.</p>
10:20	<p>El profesor da la bienvenida a los alumnos y saluda de mano a cada uno de los niños. Pasa lista utilizando números para agilizar el pase de lista.</p> <p>Español</p> <p>Proyecto: los alumnos deben elaborar una nota informativa sobre diferentes autores. La actividad es dirigida en español.</p> <p>¿Qué es una biografía? El profesor lanza la pregunta, solo dos personas dan sus ideas, luego pregunta en tsotsil y mucho más alumnos comienzan a dar respuestas. Algunos alumnos buscan el significado en el diccionario de español y luego cambian al tsotsil para tratar de explicar lo que entienden del concepto.</p> <p>El profesor muestra una imagen de Morelos a los alumnos y hace preguntas sobre él. El profesor utiliza ambas lenguas para hacer los cuestionamientos. Siempre utiliza primero el español, y para finalizar utiliza el tsotsil. El profesor presenta de forma oral –español- una breve biografía de Morelos, luego de eso, desarrolla de forma oral una biografía con muchos más detalles pero esta vez en tsotsil.</p> <p>Lectura en español de la biografía de Hidalgo. Esta vez la discusión de la biografía también se da en ambas lenguas. Como siempre unos niños muestran más interés que otros en la clase. Los niños cierran la actividad del libro desarrollando su biografía -kínder y primaria- y elaborando un autorretrato de ellos mismos, la actividad debe ser elaborada en español.</p>
12:00	<p>Matemáticas</p> <p>Trabajan con el libro. Áreas de cuadrados, rectángulos y triángulos.</p> <p>Actividad marcada en el libro a desarrollarse en parejas.</p>
12:30	Recreo
13:00	<p>Todos regresan al salón. Muchos de ellos muy mojados por jugar bajo la lluvia, algunos incluso entran estornudando o tosiendo por el clima.</p> <p>Revisión del ejercicio. Al parecer por cuestiones de tiempo, todas las respuestas</p>

<p>14:00</p> <p>14:20</p> <p>14:40</p>	<p>de las actividades del libro, en esta ocasión, son resueltas en tsotsil. Tarea: pág. 143 del libro de matemáticas.</p> <p>Ciencias naturales Tarea: investigar los ocho planetas del sistema solar. Toman un momento de la clase para organizar los comités de limpieza del salón y de los baños de la escuela. Se llevan unos 15 minutos tratando de organizar los equipos.</p> <p>Comienza la clase de Lengua Indígena El tema de hoy es el alfabeto indígena de la lengua tsotsil. El profesor pide a los alumnos que busque palabras que comienzan con la siguientes letras; k', ch', p', t'. ts' El profesor pregunta a los alumnos por el alfabeto, pero los alumnos no lo recuerdan bien. El profesor desarrolla la mayor parte de la clase en tsotsil pero también utiliza el español.</p> <p>Comienza la limpieza del salón para poder salir puntuales a las 15 horas. Los alumnos se apuran a limpiar porque al parecer seguirán las lluvias. Hace mucho frío.</p>
Notas	
<p>Al parecer los alumnos deben pagar una cuota –multa- por cada falta que tienen. Al parecer es una situación establecida por el comité de la comunidad. Si los alumnos faltan deben pagar. El profesor se encarga de recolectar el dinero con la ayuda de la lista.</p> <p>A medio día comienza a llover muy fuerte y de inmediato la temperatura baja algunos grados. La gran mayoría de los alumnos no llegaron preparados ni para la lluvia ni para el frío.</p> <p>A la hora del recreo hay una posibilidad amplia de productos comercializados. De una lado los elotes, mangos y frutas con picante, y del otro sabritas, refrescos, galletas. Todos los comerciantes venden. Incluso llegan camionetas convertidas en tiendas ambulantes.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 9-junio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 23 alumnos en clase (11 niñas / 12 niños) Sesión: 3	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Homenaje a la bandera Todo el programa se siguen es español. Esta vez correspondió al 1° B conducir el programa. Con mucha seguridad y fluidez un pequeño dirigió el programa.</p>
10:25	<p>Como siempre, el profesor saluda de mano a cada uno de sus alumnos. Antes de comenzar la clase el profesor pregunta a los alumnos sobre la lluvia del día anterior, se enfoca en aquellos que viven en zonas de peligro. Toda esta introducción es hecha en español. Español Se forman equipos de seis (dos grupos de seis niños cada uno y dos grupos de niñas, uno de seis y otro de cinco). El profesor entrega a cada equipo una biografía de Amado Nervo y pide a los alumnos que identifiquen las características que una biografía debe tener. Así mismo deben hacer un listado en orden cronológico de las obras que escribió a lo largo de su vida. El profesor monitorea los diferentes equipos y va haciendo preguntas a los alumnos, primero pregunta en español y luego para dar ejemplos utiliza la lengua originaria, la gran mayoría de los alumnos contesta en lengua originaria. Para hacer preguntas, algunos alumnos lo hacen en español y otros en tsotsil, no se observa ningún problema en usar una u otra lengua.</p>
11:55	<p>El profesor monitorea constantemente los diferentes equipos. No realiza otra actividad mientras los alumnos trabajan. Ningún equipo logra terminar la actividad, por lo que la actividad deberá de terminarse en la próxima clase.</p>
12:00	<p>Matemáticas pág. 146 Se cambia la estructura de los equipos y se regresa a la posición inicial de semicírculo. Dados y parejas. Los alumnos lanzan dados y deben anotar las diferentes parejas resultantes. Los alumnos trabajan en binas. Todo el grupo trabaja lanzando los dados y anotando en una tabla del libro las parejas resultantes.</p>
12:30	<p>Recreo</p>
13:10	<p>Inicio de clase con consejos para comer mejor y una invitación para no comprar alimento chatarra. Ciencias naturales. Pág. 1129 – 131 Solo una alumna hizo la tarea (investigar que están hechos los planetas). Para explicar la translación y la rotación de mercurio el profesor hace uso de ambas</p>

<p>14:10</p> <p>14:35</p>	<p>lenguas para explicar. Aun cuando se explica en tsotsil, todo lo que se escribe en el cuaderno de apuntes o en el pizarrón está en español. Tarea → ¿a cuanta distancia esta la tierra del sol? ¿Qué lugar ocupa en el orden se los planetas?</p> <p>Lengua indígena. Tsotsil Se revisa la tarea. Toda la clase y ejemplos se escriben en tsotsil. Ya que deban hacer limpieza, únicamente hay tiempo para revisar la tarea y pedir que busquen unas palabras que anota en el pizarrón. Esa es toda la clase de lengua indígena.</p> <p>Comienzan a limpiar el salón para poder salir a tiempo de clases.</p>
Notas	
<p>En el homenaje, el director habló de dos problemáticas que se suscitaron la semana pasada en la escuela, una mochila rota por uno de sus compañeros y un accidente por correr en la escuela. Ambos casos fueron llevados ante la comunidad y se les impusieron multas económicas a ambos alumnos. Los niños y las niñas trabajan siempre en equipos diferentes. Mientras los alumnos se encuentran trabajando con sus compañeros utilizan el tsotsil para ordenar las actividades que se encuentran realizando. Al preguntar al profesor cambian a español. Como en todos los trabajos en equipo se puede observar claramente que unos integrantes trabajan más que otros.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas.
Fecha: 1-julio-2014
Observador: Juan Pablo Muriel
Grupo: 21 alumnos en clase (10 niñas / 11 niños)
Sesión: 4

Hora	Diario de campo
10:00	Limpieza del salón.
10:15	<p>Pasa lista y comienza la clase de español. Trabajan con el libro y cuaderno pág. 151. Escribiendo noticias.</p> <p>La clase se desarrolla por completo en español. El profesor no utiliza la lengua indígena. Algunos alumnos interactúan entre ellos en español y otros en lengua indígena.</p> <p>El profesor se enfoca en corregir la ortografía de los alumnos en español. El profesor dicta a los alumnos una noticia del periódico para posteriormente revisar la ortografía del texto y la estructura de una noticia (título, entrada y cuerpo de la misma). Los alumnos deben anotar su nombre en la hoja del dictado y cambiar su cuaderno con el de sus compañeros para que sean corregidos.</p> <p>Por lo que se puede observar algunos alumnos no lograron escribir todo el texto y muchos de ellos cometieron errores, sobre todo cambiando palabras (sin talapas, por Cintalapa; invare por invade) por ejemplo. Por lo menos dos de los textos no pueden entenderse. Muchas letras pero no dicen nada. Sus compañeros no son capaces de leer lo que escribieron.</p> <p>El maestro repasa el texto diciendo a los alumnos cómo se escriben algunas de las palabras del texto. Los alumnos deben corregir el cuaderno de sus compañeros. Finalmente el profesor llama a cada alumno y califica cada libreta en forma individual.</p> <p>Tarea Escuchar las noticias y anotar en el cuaderno una de ellas escribiendo la información más importante. Si encuentran o identifican deben anotar un título, si no, solo el cuerpo de la noticia.</p>
11:30	<p>Matemáticas.- revisión de tarea del libro.</p> <p>El profesor da 5 minutos para aquellos que no terminaron la tarea, mientras tanto profesor y alumnos hacen algunas multiplicaciones en el pizarrón (multiplicaciones con punto decimal).</p> <p>Los estudiantes preguntan en muchas ocasiones al profesor en lengua indígena, pero el profesor siempre responde en español.</p> <p>Se revisa la tarea del libro, se explican las multiplicaciones.- muchos alumnos hacen trampa utilizando la calculadora. El profesor les pide no solo el resultado, sino el procedimiento.</p>

	Se realizan ejercicios en el pizarrón
12:30	Recreo
1:45	Junta de Dirección con los maestros para discutir temas de la próxima clausura (10 de julio). Se tardaron más, ya que llovió mucho y la Dirección está al otro extremo del aula de 4º B.
1:50	Organización del acto cívico de la próxima semana. Toca la guardia al salón de 4º B. Maestro de ceremonia, personas para los himnos, etc. El profesor me solicita la planeación de una actividad lúdica para desarrollarla con los alumnos. Se desarrollará el día de mañana en la clase. Ensayo y practica de himnos y discursos.- a pesar de ser una escuela bilingüe las ceremonias cívicas se desarrollan en español. Canto de los himnos por parte de los alumnos. Algunos no saben los himnos por lo que deben ensayar mucho más y practicar. El profesor separa a mujeres y hombres para cantar, no olvidemos que siempre se separan dentro del salón (medio salón siempre es para niñas y la otra parte es para los niños). Tarea.- practicar los dos himnos (Nacional y a Chiapas), y el toque de bandera.
2:25	Todos los alumnos salen temprano, están muy mojados y hace frío. Tarea.- libro de matemáticas pág. 171, 172.
Notas	
<p>Durante las pasadas dos semanas no hubieron clases regulares, ya que existieron movimientos sindicales y en la comunidad se entregaron los apoyos de la federación, Oportunidades; por lo que la organización del mismo, se suspendieron clases en la escuela.</p> <p>Todos los alumnos tienen tv en casa.</p> <p>Hoy durante el recreo el profesor del grupo me solicitó que le de clases a los alumnos. No quiere que lo cubra con ningún tema, lo que busca es que interactúe con ellos, ya que los alumnos me ven llegar al salón y me sienten muy lejano. Además afirma que será una buena oportunidad para mí también poder interactuar de manera directa con los alumnos en su realidad de clases. El profesor menciona que para él también es muy importante ver como se desarrolla otro docente, sobre todo uno que no habla la lengua originaria de los alumnos. El profesor no les dice nada a los alumnos. Obviamente acepto y acordamos que el día de mañana comenzaremos con las actividades.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 2-julio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 23 alumnos en clase (10 niñas /13 niños) Sesión: 5	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Limpieza del salón. Por la lluvia de ayer, el salón estaba sucio, así que destinaron mayor tiempo de lo acostumbrado para limpiar el salón y el pasillo del frente.</p>
10:30	<p>El profesor solicita la tarea (noticia). Solo una alumna la presentó. El profesor habla con los alumnos y los motiva a trabajar y a cumplir con la tarea. Página 151 del libro de español. El profesor pide a los alumnos los cuadernos y realiza en dictado. Algunas palabras son desconocidas y los alumnos dudan antes de escribirlas. ¿Entenderán lo que les dictaron? Creo que si les preguntaran en cuanto terminan de escribir, no habrían entendido nada. Luego de leerlo más veces entenderían la idea, más no todas las palabras. Tras el dictado, dos alumnos (1 niña/1 niño) pasan al pizarrón y el profesor dicta las palabras en las que considera que los alumnos pudieron equivocarse para revisarlas. Cada alumno checa su cuaderno con el pizarrón. El profesor checa al final. Todo en español. El profesor utiliza el tsotsil cuando los alumnos no le ponen atención y están distraídos, el profesor regresa al español.</p>
11:00	<p>En este momento el profesor me pide que comience a desarrollar las actividades que fueron planeadas para este día. Desarrolle tres diferentes actividades para los alumnos. A continuación nombro y explico las tres actividades, así como el desarrollo de ellas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario. Ya que podrían presentarse problemas de comunicación durante el desarrollo de las actividades, busque hacer actividades sencillas. En la primera de ellas me enfoque únicamente en vocabulario. Di a cada alumno una hoja en blanco y un lápiz nuevo. Tenían únicamente que hacer listas de palabras con la consigna que pedía, por ejemplo 10 palabras que tengan 9 letras, 10 verbos de actividades que haces en el campo y que no puedes hacer en la ciudad, 10 animales de granja, etc. en cada una de las categorías habían diferentes premios (dulces y/o artículos didácticos). Para poder tener correctamente el punto, las palabras deberían estar correctamente escritas. Las actividad les gustó y los ayudo a darse cuenta que es importante escribir bien y correctamente. Muchos terminaban pero estaba mal escrito por lo que buscaron palabras en el diccionario. Con esta actividad nos fuimos al recreo. 2. Teléfono descompuesto. Al regresar del recreo comenzamos con la segunda actividad planeada. Hicimos un circulo gigante, como siempre

	<p>de un lado las niñas y del otro los niños, por lo que ya había pensado en una actividad que hiciera que se mezclaran. La primer orden fue que nadie se debería quedar junto a las personas que tenía a su lado y a no menos de cinco lugares de la posición en la que estaban. Todos comenzaron a correr e hicimos lo mismo unas tres veces hasta que sin ellos darse cuenta, se encontraban mezclados entre sí, niños al lado de niñas y no les importo. Luego, el profesor o yo, le decíamos una oración a alguien y este debía decirle a siguiente la misma frase, este se la tenía que decir al siguiente y así hasta terminar el círculo. Fue muy chistoso para ellos ya que en ninguna ocasión pudieron decir exactamente la oración principal dicha al inicio. Me pidieron que el profesor les dijera una en tsotsil, ya que según ellos no les salía bien porque la oración estaba en español. Tras decir la oración en tsotsil, los niños tampoco pudieron decir la misma oración, lo que les causo mucha risa. Aun así, hubieron premios para todos los niños quienes estaban felices porque decían que solo habían jugado.</p> <p>Sin darnos cuenta llego el momento de hacer la limpieza en el salón. Una de las actividades había quedado pendiente para la próxima clase que nos viéramos.</p> <p>15 minutos antes de que terminara la clase, los alumnos comenzaron a limpiar el salón y a organizarlas sillas que habíamos movido momentos atrás para hacer nuestra actividad.</p>
Notas	
<p>Los grupos A, realizarán los números del programa de clausura, los grupos B hicieron las actividades del 10 de mayo. Habrá ensayo general después del recreo. A nosotros no nos toca ensayar.</p> <p>Trabajar con los pequeños de la escuela fue una experiencia reveladora y ciertamente muy cansada. Se debe tener mucha energía si quieres estar al nivel de ellos y tratar de hacer dinámicas lúdicas para mantenerlos interesados.</p> <p>Al final delas actividades el profesor se acercó a mí y me felicito por que de acuerdo a él, logre conectarme muy bien con los pequeños.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: lunes 7-julio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 21 alumnos en clase (10 niñas / 11 niños) Sesión: 6	
Hora	Diario de campo
10:00	Honores a la bandera a cargo del salón observado (4º B). Los alumnos del salón guardaron muy buena conducta y participaron en las diferentes actividades. Solo se usa español durante los actos cívicos (recomendaciones del Director y del maestro de guardia semanal).
10:25	Matemáticas Revisan tareas del libro en forma colectiva. Como siempre algunos estudiantes lo hicieron y la mayoría no. El profesor opta por revisar y resolver los ejercicios del libro. Tras terminar la revisión de la tarea, el profesor continúa con la misma dinámica de la tarea con algunas otras páginas. Van resolviendo ejercicios en conjunto. El profesor destaca la importancia de saber sumar, aun cuando es un discurso que busca inferir en el criterio de los alumnos, el profesor solo utiliza español. Los alumnos se encuentran muy acostumbrados a las calculadoras, no pueden hacer sumas mentales—aun sencillas- en el cuaderno sin utilizar la calculadora. A los alumnos no les gusta pasar al pizarrón a hacer ejercicios. En algunos ejercicios el profesor se confunde y los alumnos lo corrigen.
11:00	Al igual que en la última sesión el profesor dio una hora de clase y luego me pidió que continuara con la última actividad planeada para los alumnos. El voz alta el profesor les pregunto a los alumnos si querían seguir con la actividad y los alumnos gritaron que sí. Lo que me dio mucho gusto. 3. Construyendo oraciones. En esta dinámica recorte previamente 4 imágenes diferentes en partes más pequeñas, luego las revolvi y cada alumno recibió una parte de cualquiera de estas imágenes. Posteriormente, cada alumno debería escoger a qué imagen pertenecía la parte que tenían y debían tratar de formar la imagen completa. Cada imagen era un equipo, así que esta vez también trabajaron en equipos mixtos. Una vez formados los diferentes equipos, hicimos cuatro filas con las sillas de los alumnos y debían sentarse en ellas. La idea es que el organizador debe anotar en el pizarrón la primera palabra de la oración y cada alumno debe escribir una sola palabra por vez, tratando de dar secuencia lógica a lo que se está escribiendo anteriormente y regresar la hoja hasta las manos de quien escribió la primera palabra. En esta actividad tampoco lograron terminar una oración que fuera correcta, en todas habían errores de género, número, conjugación, lógica, etc. Entendieron la actividad pero les fue complicado culminarla satisfactoriamente.
12:30	Recreo Así di por terminadas más actividades que tenía planeadas para los alumnos. Para mi sorpresa al regresar del recreo los alumnos pidieron al profesor que yo
13:00	

	<p>siguiera dándoles clases, el profesor me pregunto si se me ocurría algo y no tuve más opción que inventar otras actividades para seguir trabajando con los pequeños. Dos actividades vinieron a mi mente, ya que utilizo ambas en mi salón de lenguas extranjeras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Multiplicando. Esta vez organice a los niños y niñas de los más altos a los más pequeños y luego hicimos un circulo. De nuevo estaban revueltos sin darse cuenta. La actividad es bastante simple y la utilizo normalmente para practicar los números. Cada alumno debe decir un solo número comenzando con el cero pero cada vez que hay un múltiplo de cierto número o ese número aparece en el cifra que se va a decir se debe mencionar una palabra que funciona como comodín, en este caso la palabra era tsotsil. El número especial sería el 4, por lo que todos los múltiplos de este, así como los números que lleven el número 4 tendrían que ser sustituidos con la palabra tsotsil (cero, uno, dos, tres, tsotsil, cinco, seis, siete, tsotsil, nueve, diez, once, tsotsil, trece, tsotsil, quince, tsotsil, diecisiete, etc.). La gran mayoría de los alumnos entendió mi explicación pero note que algunos no sabían lo que había dicho, trate de que no se los explicaran en lengua y mejor hice el juego tres o cuatro veces sin que fueran expulsados por decirlo incorrectamente, tras hacer la dinámica un par de veces, todos habían entendido que hacer. Fue muy divertido y hasta el profesor participo, finalmente dos jugadores quedaron en el juego en una final de suspenso. 2. <i>Vinajel, lum, uk'um</i> (cielo, tierra, mar). La hora de salida estaba cerca y los alumnos habían trabajado muy bien dentro del salón que decidí que era el momento adecuado para salir del salón y terminar la última actividad fuera de este. Fuimos a la cancha a trabajar. Para tomar las posiciones, esta vez hicimos una carrera de velocidad, los alumnos debían formarse en una línea larga al centro de la cancha una vez que daban una vuelta completa a la misma. Los niños terminaron agotados pero todos corrieron alrededor de la cancha para llegar y tomar su lugar en la línea. Nuevamente los niños y niñas quedaron mezclados. La actividad es muy simple. Les dije que todos estábamos parados en la tierra, cuando gritara mar debían siempre dar un salto para adelante y si decía cielo saltarían para atrás. Los que se equivocaran saldrían del juego. Les pregunte como se decían esas palabras en su lengua y todos respondieron. Estaban contentos decían, porque jugamos en su lengua, aunque solo eran tres palabras. Tras terminar esta actividad sonó la chicharra y nos dimos cuenta que no habíamos hecho la limpieza del salón. El profesor les dijo que no se preocuparan y que la harían al día siguiente. <p>Muy cansado termine las actividades de la clase. El profesor me felicitó de nuevo y dijo que implementaría las estrategias que utilice para mezclar a los niños.</p>
Notas	
<p>Al regreso del homenaje al entrar al salón y saludar a los alumnos, estos se muestran más amables y accesibles conmigo, todos en forma coral me saludan diciendo: "buenos días profesor". Estoy seguro que fue por las actividades que hicimos la clase anterior, ya no les doy miedo.</p> <p>Un alumno se retira del salón porque se siente mal, no acepta que lo lleve a la clínica que está cerca de la escuela, quiere ir a casa.</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas.

Fecha: 9-julio-2014

Observador: Juan Pablo Muriel

Grupo: Todos los niños

Sesión: 7. Clausura

Hora	Diario de campo
10:00	<p>La escuela se encuentra muy limpia, comunidad e integrantes de la asociación de padres de familia se organizaron para limpiar y pintar algunas zonas de la escuela. Hay mucha gente esperando por el comienzo de las actividades de fin de curso. La mitad de la escuela participó en mayo con seis números en el programa, es turno del resto de la escuela de presentar los números para hoy.</p> <p>Los alumnos de preescolar también participaron en la misma ceremonia de graduación.</p> <p>Comienza el programa y soy invitado a formar parte de la mesa de honor que entregara la documentación a los graduados de kínder y primaria. El programa se desarrolla y sale muy bien. Son dos grupos de 6° grado que se gradúan y uno de kínder bastante numeroso por lo que tanto el vals de despedida como la entrega de documentos se llevan bastante tiempo. Se entregan los documentos y se da paso al cierre del evento por parte de la persona enviada en representación de la supervisión.</p> <p>El director de la escuela, el encargado de la supervisión y el representante de la comunidad se dirigen en sus discursos a todos en español, pero en todos los casos hacen espacios para mencionar la importancia de sus lengua y cambian a sus L1 para cerrar sus participaciones.</p> <p>La foto y la entrega de los regalos por parte de los padrinos hace que la entrega de papales demore mucho más.</p> <p>Se comienza a retirar la concurrencia y se procede a limpiar y recoger el equipo utilizado. La sociedad de padres de familia organizó grupos de limpieza para entregar las instalaciones de la cancha en óptimas condiciones.</p> <p>Hay una pequeña reunión informal entre todos los maestros con algo para comer y beber. Ahí el director les informa que cerraran la actividad del día con una junta para planear el siguiente semestre.</p>
Notas	
La interacción entre la mayoría de personas que asisten a la clausura se da en lengua originaria, aunque podemos encontrar a personas que se comunican en	

español. Esta situación también se ve reflejada en los grupos donde están los alumnos formados, unos hablan en lengua indígena y otros interactúan en español.

Hay problemas de estacionamiento debido al exagerado número de coches que buscan estacionarse. Incluso se estacionaron en los carriles de la carretera que conecta San Cristóbal y Tenejapa.

Muchos comerciantes presentes en la escuela para vender diversos productos.

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 21 octubre Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 22 alumnos en clase (11 niñas / 11 niños) Sesión: 8	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>El profesor debe reunirse con el director y con otros profesores para discutir algún tema académico. El profesor les recuerda a los alumnos que deben entregar un proyecto de la clase de Cívica y Ética sobre los valores. Les pide que trabajen en el proyecto mientras él se retira a la reunión. El trabajo es individual pero pueden trabajar en equipos para apoyarse. Les recuerda que no deben copiar porque él leerá todos los trabajos. Me quedo encargado para apoyarlos con dudas. El profesor se retira y los alumnos se ponen a trabajar, como siempre en equipos de niños y equipos de niñas por separado. Todos trabajan en relativo silencio, aunque como siempre hay algunos que son más distraídos.</p> <p>Muchos alumnos logran terminar la actividad y el profesor aún no ha regresado. Califico algunos trabajos y solicito a los que ya terminaron apoyen al resto.</p>
12:30	<p>Recreo</p> <p>Para este momento únicamente tres niños no han terminado con la actividad, mismos que se comprometen a terminar antes de que termine la clase de hoy. Todos salen al recreo.</p>
13:00	<p>Al regresar de la pausa el profesor ya se encuentra en el salón y se disponen a cerrar la actividad del proyecto que realizaron antes de salir a recreo. Me agradece el tiempo que me quede con los niños y por calificar los proyectos. El profesor les da 15 minutos para que preparen una exposición que no debe tomar más de tres minutos. En esos 15 minutos, los tres alumnos que aún no terminaban, finalizan la actividad.</p>
13:20	<p>Uno a uno, los alumnos pasan al frente a exponer su proyecto sobre valores. Todas las exposiciones son hechas en español. Los alumnos saben que esta es una calificación importante, es como un examen. A muchos de ellos les molesta pasar al frente a hablar frente a sus compañeros y en español. Muchos que sabían de la actividad no llegaron a clases hoy porque no les gusta hablar en público. El profesor hace énfasis en los puntos positivos de los alumnos. Solo al final de las exposiciones de manera general algunas observaciones para que pudieran mejorar en sus próximas intervenciones.</p>
14:30	<p>Todos los alumnos participaron en la actividad, unos mucho más estructurados que otros pero todos participaron. El profesor los felicito e invito a que pierdan el miedo, les dijo que las próximas evaluaciones serán de forma oral, en un ejercicio como el que hicieron hoy. Un silencio invadió todo el salón. Les dijo que además del examen oral también harían uno escrito, lo que tranquilizo un tanto a los alumnos.</p>

	Tras explicar el proceso de evaluación de las siguientes unidades, el profesor y el equipo encargado de la limpieza procedieron a trabajar y recoger el salón de clases.
Notas	
<p>El profesor comenta que se pierden muchas clases durante el ciclo escolar, hay sea por la comunidad y sus diferentes actividades, por los paros, por tantos papeles que la misma Secretaria pide, deben hacer reuniones académicas cada fin de mes. Se pierden muchas clases.</p> <p>El profesor estaba molesto porque perdió mucho tiempo en la junta de hoy. Hubo tanto tiempo que algunos alumnos terminaron la actividad y aun cuando les pedí que ilustraran la actividad con dibujos, muchos de ellos terminaron por lo que les califique y solicite que los que estaban listos ayudaran a los que aún trabajaban en su proyecto.</p> <p>Los alumnos tienen serios problemas cuando de exponer se trata, va más allá del uso de una lengua u otra.</p> <p>- Es algún tipo de sentimiento de pena, ¿culpa?-</p>	

Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 4-noviembre-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 22 alumnos en clase (12 niñas / 10 niños) Sesión: 9	
Hora	Diario de campo
10:30	<p>Llegue un poco retrasado ya que la carretera estaba cerrada a un solo carril ya que se encontraban asfaltando.</p> <p>Español</p> <p>La clase de hoy se desarrolla fuera del salón de clases. La actividad en equipos es desarrollar un poster cuyo tema central debe ser el cuidado de la naturaleza. Los alumnos trabajan dibujando, coloreando y anotando mensajes que buscan el cuidado del medio ambiente. Los alumnos trabajan en los pasillos de la escuela, en banquetas de la escuela. Ya que trabajan con cartulinas, necesitan espacio para poder diseñar sus actividades. Dentro de los equipos las conversaciones se desarrollan en ambas lenguas.</p>
11.15	<p>El profesor dice a los alumnos que es hora de pasar a la siguiente actividad que es la exposición de las cartulinas. Pero los alumnos no han terminado. Todos se encuentran trabajando en el diseño de sus posters por lo que el profesor da más tiempo a los alumnos. El profesor monitorea los diferentes equipos y checa sobre todo que las frases escritas por los alumnos sean correctas.</p> <p>Los alumnos continúan trabajando en sus posters y en el diseño de fichas bibliográficas donde anotan las ideas principales de su exposición, ya que deberán exponer su poster la siguiente clase. Todos los poster están escritos en español. Ningún equipo escribió nada en tsotsil.</p>
12:30	Recreo
13:05	<p>Ciencias naturales</p> <p>Trabajan en el libro de la materia. Tema: variedad y diversidad. Profesor y alumnos desarrollan una actividad de lectura comentada. Los alumnos deben leer y comentan cada idea de la lectura. Los alumnos se muestran participativos e interesados en la actividad.</p> <p>Tarea: los alumnos deben contestar en casa el cuestionario que viene al final de la lectura que comentaron en clase. Todo debe ser escrito en español.</p>
14:00	<p>Formación Cívica y Ética</p> <p>Los alumnos tenían retrasada una actividad de esta materia, por lo que el profesor les recuerda que deben entregar un reporte de lectura que se encuentra en el libro. No fue tarea por lo que los alumnos utilizan el tiempo de la clase para culminar la actividad, los alumnos llevan la actividad al profesor a mediad que van terminando, el profesor verifica y forma los cuadernos. Todos los alumnos terminan la actividad justo antes de comienzen con el proceso de limpieza del salón.</p>

14:45	El grupo encargado de limpieza comienza a levantar el salón mientras el resto del salón levanta su material y comienza a retirarse del salón.
Notas	
<p>Como siempre niños y niñas trabajan de forma separada, de manera general podemos decir que los equipos integrados por niñas se habla más lengua indígena que en los equipos formados por niños, donde la realidad es que hablan más español de tsotsil – de manera general, no es un hecho que se da en todos los equipos con todos los integrantes-.</p> <p>La comunidad da mucha importancia a la limpieza de la escuela. Todo se encuentra muy limpio desde los baños hasta la dirección.</p>	

<p>Lugar: Romerillo, Chamula, Chiapas. Fecha: 11-noviembre-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 23 alumnos en clase (12 niñas / 11 niños) Sesión: 10</p>	
Hora	Diario de campo
9:00	<p>Clase de español. Tema: diferentes tipos de textos. Textos de divulgación científica. El profesor forma grupos y divide el texto, cada grupo debe leer la parte que les fue asignada y posteriormente compartir con la clase lo que entendieron. El profesor utiliza lengua originaria para contextualizar la lectura. Los alumnos muestran interés en la actividad.</p> <p>→ Como siempre los equipos fueron formados por niños y niñas separados de forma muy marcada.</p> <p>La actividad lleva más tiempo del esperado por el profesor, quien monitorea el trabajo de los alumnos. Los equipos trabajan en el desarrollo de la actividad (algunos alumnos se distraen pero luego regresan a trabajar al equipo.</p> <p>Los alumnos trabajan dentro de los equipos en lengua indígena aun cuando el texto que están leyendo se encuentra escrito en español.</p>
10:00	<p>El equipo 1 (5 niños) presenta en lengua originaria lo que entendieron de la lectura que les correspondió, participando únicamente dos de los cinco integrantes del equipo. Posteriormente se hace una discusión con todo el grupo. Únicamente dio tiempo de escuchar y discutir el trabajo de un equipo.</p>
10:30	<p>Permiso (Tiempo para ir al baño)</p> <p>Comienza la clase de matemáticas – aunque de acuerdo el horario no es la materia que continúa-. El profesor quiere repasar el tema que presento la clase pasada.</p> <p>En 5° grado, aproximadamente la mitad del grupo, no pueden leer/escribir números con más de cuatro cifras.</p> <p>El profesor organiza un breve juego con tarjetas y números, utilizando los signos de <i>mayor que</i> y <i>menor que</i>, la mayor parte de los alumnos participan en la actividad.</p> <p>Tras el juego, profesor y alumnos trabajan con el libro de matemáticas en forma grupal. Algunos niños muestran más interés y destrezas con los números. El profesor dicta algunos números y los alumnos deben escribir las cifras y poner los signos.</p> <p>El profesor es quien más habla en todas las actividades en el desarrollo de la clase. Las actividades se tardan más de lo esperado ya que tienen dificultades al escribir los números. El profesor dicta números, mismos que los alumnos deberán escribir con letras.</p> <p>La actividad queda de tarea ya que llego el tiempo del recreo.</p>

12:00	<p>Suena el timbre para regresar a clase pero la reunión del director con sus docentes sigue hasta prácticamente las 13 horas.</p> <p>El profesor y regresa y junto con los alumnos revisan el calendario de limpieza de baños. Hoy es deber de este grupo hacer la limpieza de todos los baños de la escuela, por lo que las clases son interrumpidas y se comienzan a formar diferentes equipos para poder hacer la limpieza. El profesor recomienda a los alumnos que se organicen y que se porten bien. Yo me encuentro a cargo del equipo que se quedara en el salón para hacer la limpieza del mismo, mientras que el profesor se dirige con el resto de los alumnos para limpiarlos baños.</p>
14:00	<p>Los alumnos se encuentran ya en el salón levantando sus útiles escolares. La hora de salida ha llegado.</p>
Notas	
<p>En esta ocasión, el salón de clases está organizado de manera diferente, las niñas se encuentran sentadas al centro del salón, los niños se encuentran sentados en semicírculo alrededor de ellas.</p> <p>Este viernes no hay clases ya que las instalaciones de la escuela serán utilizadas por la comunidad para la entrega de apoyos federales “Prospera”. El profesor argumenta que este es u fenómeno muy recurrente en el ciclo escolar.</p> <p>En la clase de matemáticas, el profesor utiliza exclusivamente el español como lengua de comunicación y los niños para participar en esta clase también utilizan español.</p> <p>Tres niños se encuentran escuchando música con audífonos, sin que el profesor se dé cuenta ¿o no quiere decir nada? Trabajan y escuchan música al mismo tiempo, tal vez por eso no les dice nada.</p>	

Diario de campo – San Cristóbal de las Casas

Juan Pablo Muriel Álvarez
DER – UNACH

<p>Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 08-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 20 alumnos en clase (10 niñas /10 niños) Sesión: 1</p>	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Al parecer todos los días antes de comenzar las clases (10:00 A.M. – horario de verano) toda la escuela se reúne en la plaza cívica para revisar pendientes y dar información general. Hoy fui presentado a toda la escuela y se me asignó trabajar con el grupo de 5º a cargo del profesor Mariano Emilio de la Cruz Jiménez. Se me pidió dar unas palabras de motivación y unas cuantas oraciones del propósito de la investigación a los alumnos y maestros durante la reunión colectiva. Toda la información e indicaciones por parte de los directivos y maestros se dan en español.</p> <p>Ya en el salón de clases me presento de nuevo y recibimos la visita del Director quien pide a los alumnos que se porten bien y trabajen. El profesor me explica que en el salón de clases hay alumnos provenientes de diferentes municipios del Estado, y a modo de introducción con el tema que expliqué a los alumnos anteriormente, el profesor les cuestiona sobre su lugar de procedencia, dando esto como resultado lo siguiente:</p> <p>Tenejapa- 2 alumnos San Juan- 8 alumnos Chenhaló- 1 alumno Chalchihuitán- 1 alumno Zinacantán- 2 alumnos San Cristóbal- 5 alumnos Comitán- 1 alumno Tsotsil – 16 alumnos Tselal – 4 alumnos (niños que afirman saber hablar o entender la lengua indígena).</p>
10:30	<p>Comienzan las actividades de la clase con el pase de lista. Los alumnos trabajan en el libro de español el tema “la rima”. Como tarea el profesor pidió a los alumnos que buscaran rimas en libros o en internet. Se forman equipos de 4 y se les entregan materiales para que puedan hacer un poster con las rimas; posteriormente, deben exponer sus rimas. El profesor avisa a los alumnos que se calificará originalidad, limpieza, orden y la</p>

	<p>exposición. Los alumnos trabajan en sus equipos mientras el profesor los monitorea. En ninguna ocasión se ha utilizado ninguna de las lenguas originarias, tanto profesor como alumnos utilizan únicamente el español. Los alumnos trabajan en equipos en su poster con rimas y posteriormente los presentan al resto del salón, y junto con el profesor, califican el desarrollo de la presentación y al final se hace una votación para saber cuál equipo fue el mejor. Hasta este momento, ni profesor ni alumnos han utilizado lenguas indígenas.</p>
12:15	<p>Comienza la clase de lengua indígena, sólo quedan 15 minutos antes de ir al recreo. El profesor comienza la clase preguntando de forma oral a los alumnos como se dice en tsotsil algunos de los objetos que se encuentran en el salón: pizarrón, silla, mesa, etc. El tema de hoy son las partes del cuerpo, en tsotsil. Utilizando el cuerpo de un alumno comienza a preguntar por los nombres de las diferentes partes del cuerpo. No anota nada en el pizarrón, lo hace en forma oral, y si ellos no lo saben, él los ayuda. Están a punto de salir al recreo y el profesor plantea la actividad: dibujar o recortar a una persona y escribir (en tsotsil) las diferentes partes del cuerpo. El profesor afirma que los que no saben tsotsil, deben pedir ayuda para poder hacer la actividad (lejos de que cada uno lo haga en su lengua, lo cual les permita conocer las partes del cuerpo en otras lenguas).</p>
12:30	<p>RECREO Durante el recreo el profesor me explica que debe retirarse de la escuela junto con el Director para ver un mueble escolar que está en construcción. Me quedo encargado del grupo hasta que el profesor regrese a clase.</p>
1:00	<p>Como encargado de la clase, pido a los alumnos que terminen su actividad con el tsotsil como lengua de aprendizaje y acordamos que si todos terminan pronto, haremos la misma actividad en inglés. Los alumnos logran terminar la actividad en tsotsil y la califico pidiéndoles que las repitan al pasar a calificar, ya que algunos solo lo copiaron. Comienzan a dibujar un patrón que dibujé en el salón para poner las partes del cuerpo en inglés, logran dibujar la figura y poner números a las diferentes partes del cuerpo, en este lapso el profesor regresa y la actividad se pospone. El profesor asigna tarea y es hora de salir.</p>
Notas	
<p>El profesor observado, fue el único que accedió a que se hicieran observaciones dentro de su salón. Es la primera ocasión en que nos conocemos y platicamos solo unos minutos antes de entrar al salón de clases. El profesor utiliza dentro del salón de clase el español como lengua para integrar a todos. Él es tsotsil, y la gran mayoría de los alumnos también. Respecto a la vestimenta, ningún alumno utiliza prendas de su vestimenta regional tradicional.</p>	

<p>Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 22-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 20 alumnos en clase (10 niñas /10 niños) Sesión: 2</p>	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Antes de comenzar las clases (10:00 A.M. – horario de verano) toda la escuela se reúne en la plaza cívica para revisar pendientes y dar información general, se hizo una pequeña reseña del evento del día de las madres y del día del maestro por parte de un alumno. El director da algunas indicaciones y motiva a los alumnos a estudiar. El maestro de la guardia semanal hace algunos comentarios también. Como en la observación anterior, toda la información e indicaciones por parte de los directivos y maestros se dan en español.</p>
10.30	<p>Comienzan las actividades de la clase con el pase de lista. Los alumnos trabajan en la asignatura de español. La tarea para hoy fue una breve composición sobre su experiencia en el jardín de niños. Cada uno de los 2º alumnos en el salón deben leer su trabajo. Al parecer las indicaciones no fueron lo suficientemente claras, a excepción de 1 alumno todos cumplieron con hacer la tarea aunque algunos escribieron muchísimo más que otros. El profesor hace comentarios después de cada una de las presentaciones. Algunos alumnos ilustraron su trabajo con fotos o dibujos. La actividad lleva bastante tiempo pero todos los alumnos quieren participar. El profesor les da algunas sugerencias a los niños de forma general para que desarrollen mejor sus presentaciones orales.</p>
12:05	<p>El profesor pide a los alumnos que saquen el libro de español porque es momento de revisar y firmas las actividades del libro, los alumnos pasaran por filas a que el profesor les firme y sus firmas sean anotadas en una lámina pegada en el salón que muestra el número de firmas que lleva cada alumno en los diferentes materias (se hace una especie de concurso interno para tratar de avanzar le mayor número de firmas). Mientas tanto el profesor les pide que trabajen en unas páginas del libro de español. Los alumnos vas pasando por filas para que les cuantifiquen sus firmas. El profesor avanza únicamente con tres de las cinco filas ya que toca el timbre para ir al recreo. Las actividades del libro quedan para hacer la tarea y comenta que seguirá revisando las firmas en la próxima clase de español.</p>
12:30	<p>RECREO Durante el recreo el profesor me explica que debe retirarse de la escuela</p>

<p>13:00</p> <p>15:00</p>	<p>junto con el Director para dar seguimiento al mueble escolar que está en construcción. Me pide que me quede encargado del grupo nuevamente hasta que el profesor regrese a la escuela. Esta ocasión me dice que si no regresa que deje salir a los niños cuando suene el timbre de salida.</p> <p>Los alumnos se muestran contentos porque terminarán la actividad que dejamos sin concluir la clase anterior. De forma colaborativa primero le ponemos nombre a todas las partes del cuerpo en español para tratar que todos tengan la misma información, luego les indico todos los nombres en inglés, los copian y todos repetimos el nuevo vocabulario. Tras hacer un poco de conciencia de la importancia de las lenguas, les pido a los niños hablantes del tseltal que digan el nombre de las partes del cuerpo en su lengua. Aun cuando no supieron todas las partes del cuerpo en tseltal, anotamos la mayoría de ellas. Los niños se muestran motivados al “saber” tantas lenguas y me preguntan qué lenguas hablo y les menciono que también se alemán y francés, así que me piden que los escriba en esos idiomas... posteriormente hacemos un trato. Yo los escribo en alemán pero ellos deben hacer una tabla donde deben poner las partes del cuerpo en las diferentes lenguas aprendidas, español, tsotsil, inglés, tseltal y alemán. Los niños aceptan y se ponen a trabajar, les advierto que conforme escriben deben pronunciar las palabras ya que al momento de calificar tendrán que leer algunas palabras en las diferentes lenguas. Todos trabajan y solo se escucha el murmullo de los niños repitiendo sus palabras...</p> <p>Tras calificar algunos de los trabajos, el timbre que indica la salida de clases se hace escuchar y es momento de pedirles a los alumnos que se retiren. Me preguntan cómo deben despedirse en alemán (ya saben cómo en inglés) y les digo que se los diré solo si ellos me dicen como lo hacen en sus propias lenguas... los anotamos y vuelven a sacar sus libretas para anotar las despedidas, el profesor de al lado llega al salón para decirme que ya deben salir pero los alumnos siguen copiando... Espere al profesor por 20 minutos más pero no regreso.</p>
Notas	
<p>A pesar que los alumnos disfrutaban las clases con su profesor, se mostraron motivados y participativos en el desarrollo de mis actividades.</p> <p>El profesor tiene diferentes cargos dentro de la escuela por lo que es muy frecuente que se salga durante las horas de clase –comentan los alumnos-</p> <p>El profesor utiliza dentro del salón de clase el español como lengua para integrar a todos.</p> <p>Muchos de los niños del salón cuentan con celulares, la escuela y el profesor prohíben su uso dentro del salón de clases.</p>	

<p>Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 29-mayo-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 19 alumnos en clase (10 niñas /9 niños) Sesión: 3</p>	
Hora	Diario de campo
10:00	Como de costumbre toda la escuela se reúne en la plaza cívica para revisar pendientes y dar información general. Toda la información e indicaciones por parte de los directivos y maestros se dan en español.
10:15	Comienzan las actividades de la clase con el pase de lista. El profesor me menciona que como las evaluaciones parciales están muy cerca, debe revisar cuadernos y libros de los alumnos para que pueda sacar los promedios. El día de hoy y mañana están destinados a revisar todas las actividades pendientes de los alumnos y de revisar si alguna actividad no fue revisada. Los alumnos deben realizar una especie de proyecto que se encuentra impreso en una hoja. Prácticamente es hacer una serie de resúmenes, formularios, cuestionarios, reflexiones en torno a los diferentes temas de las asignaturas, considero que a manera de repaso. Esta actividad debe ser desarrollada en el transcurso de los días de revisiones de material y será revisado al regresar del recreo el día de mañana. Al parecer es una actividad que han realizado en cada una de las evaluaciones ya que los niños trabajan concentrados en realizar la actividad mientras el profesor revisa cuadernos y libros de cada uno de los estudiantes. El profesor les dice a los alumnos que si tienen alguna duda pueden recurrir a mí para que los apoye. Solo algunos niños se acercan para que los apoye. En realidad las instrucciones están claras y ellos pueden trabajar de forma individual.
12:00	El profesor sigue revisando y los alumnos siguen trabajando, el director manda a llamar al profesor para checar cuentas ya que llego el esperado mueble que estará en la dirección de la escuela recién llego. El profesor se retira del salón y quedo nuevamente a cargo del grupo. Los alumnos siguen trabajando de la misma forma, solo piden permiso para salir al baño y algunas dudas ocasionales pero siguen trabajando. La experiencia del docente al parecer funciona muy bien, ya que de todos los salones observados este es, sin duda alguna, el más concentrado y tranquilo de todos.
12:30	RECREO Durante el recreo el profesor sigue en la dirección y yo me quedo platicando con algunos alumnos en el salón. La escuela es bastante

<p>13:00</p> <p>13:30</p>	<p>reducida y no hay mucho espacio para poder salir a comer o a jugar. Hay mucho consumo de comida chatarra, aun cuando venden alimentos más saludables, los alumnos optan por los dulces y frituras.</p> <p>De regreso al salón de clases. El profesor no regresa al comenzar la clase, así que les pido a los niños que sigan trabajando en su proyecto, solo que esta vez decido poner un poco de música en la grabadora del profesor ya que los alumnos se encuentran trabajando y no molestan ni hacen desorden, los alumnos agradecen que haya música y siguen trabajando.</p> <p>El profesor llega al salón y menciona que fue buena idea lo de la música y continúa revisando el material de los niños. Cansado de estar sentado monitoreo el avance de los alumnos en cada uno de sus lugares, hago comentarios y felicito a los alumnos por sus avances. Finalmente suena el timbre de salida y los alumnos se retiran. El profesor me comenta que la actividad de los resúmenes ha ayudado mucho a los niños en su aprendizaje y en sus calificaciones. Toma mucho en cuenta este ejercicio para la elaboración de los exámenes. Los alumnos lo saben y por eso tanto esfuerzo en hacer la actividad.</p>
Notas	
<p>Muy buen manejo de grupo, los alumnos trabajan con o sin maestro, hacer rutinas que se desarrollan durante el ciclo escolar ayuda a los alumnos a conocer lo que el maestro pide y entonces trabajan de forma ordenada porque saben que es lo que quiere el maestro.</p> <p>Considero que se deben buscar otras estrategias para agilizar el proceso de conteo y revisión de tareas y ejercicios, consumen mucho tiempo.</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
Fecha: 05-junio-2014
Observador: Juan Pablo Muriel
Grupo: 22 alumnos en clase (13 niñas / 9 niños)
Sesión: 4

Hora	Diario de campo
10:00	Evento de información con toda la escuela presente. Siempre se motiva a los estudiantes para que estudien y hagan las tareas.
10:15	Bienvenida por parte del profesor. El maestro revisa la tarea, mientras tanto anota una actividad en el pizarrón: conjugar verbos en presente, pasado y futuro; también anota divisiones en el pizarrón. El profesor aprovecha la actividad y llama a cada alumno para pedir tallas de ropa (playeras y pantalones) ya que la presidencia municipal les obsequiará a los alumnos ropa. Estos trabajan tranquilos y concentrados en la actividad. Tras una hora de recolectar tallas, el profesor se retira del salón para hacer entrega de la relación de tallas a la dirección de la escuela. Los alumnos trabajan concentrados en el salón sin el profesor por alrededor de 30 minutos.
11:55	El profesor revisa la actividad del pizarrón y califica los cuadernos de quienes ya acabaron; finalmente de manera oral, da las respuestas de los ejercicios. El profesor dibuja en el pizarrón una casa y una piña, da una breve explicación de la morfología y de la actividad, luego de esto, los estudiantes comienzan a copiar.
12:30	<p>RECREO</p> <p>Durante el recreo la mayoría de los niños sale a jugar, algunos se quedan platicando en el salón. No hay muchos espacios fuera del salón para poder desayunar sentados.</p>
13:00	<p>HISTORIA</p> <p>El profesor dicta 6 preguntas y los alumnos deben encontrar la respuesta en las páginas de su libro. De manera individual los alumnos deben encontrar las respuestas. Posteriormente profesor y alumnos deben contestar las preguntas. El profesor da información extra sobre el tema de la lectura. Toda la actividad se desarrolla en español. Los alumnos en este salón están acostumbrados a que el profesor debe firmar las actividades de clase y tareas, por lo que se hace una línea al lado del escritorio del profesor para firmas la actividad. Todos los alumnos se muestran interesados en la actividad que se está desarrollando. Tras checar las respuestas y desarrollar un tanto más el texto, ha llegado la hora de la</p>

	salida.
Notas	
<p>Los alumnos en este salón están muy atentos a la clase. Mucho más atentos que los alumnos de las otras escuelas.</p> <p>La lengua de interacción es el español, muy rara vez utilizan lenguas originarias dentro del salón de clases.</p> <p>Durante la clase de lengua originaria, los alumnos que tienen el tsotsil como L1 ayudan a sus compañeros y discuten entre ellos por el significado o pronunciación de algunas palabras.</p> <p>Cuando los alumnos preguntan al profesor por cuestiones gramaticales, un tanto más formales, de la lengua se da únicamente una explicación superficial. El profesor lleva únicamente anotadas las cosas que escribirá en el pizarrón.</p> <p>El profesor me comentó que inició desde hace semanas el proceso de jubilación y que no se encuentra seguro cuando le darán su autorización para comenzar su proceso de pre-jubilación que se desarrolla por un periodo de tres meses. Le pedí por la misma situación que tratáramos de vernos más días antes de que el ciclo escolar termine para no interrumpir el trabajo desarrollado hasta ahora, a lo que me respondió que no había ningún problema.</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
Fecha: 06-junio-2014
Observador: Juan Pablo Muriel
Grupo: 24 alumnos en clase (13 niñas / 11 niños)
Sesión: 5

Hora	Diario de campo
10:00	<p>Bienvendida por parte del director en la plaza cívica. Indicaciones generales –todo en español-.</p> <p>Bienvendida por parte del profesor dentro del salón de clases.</p> <p>Matemáticas</p> <p>Tema: fracción decimal – notación decimal – escritura en decimal</p> <p>Toda la explicación, ejemplos, cuestionamientos son en español. La lengua originaria no es utilizada. El profesor da una explicación de los temas y trabajan de manera conjunta resolviendo ejercicios del libro de matemáticas.</p> <p>Algunas de las actividades planteadas en el libro son desarrolladas por el profesor en el pizarrón y alumnos de forma voluntaria pasan a resolver los ejercicios. De manera conjunta revisan los ejercicios. Al profesor le gusta monitorear el trabajo de los alumnos y no se queda parado únicamente frente al salón, se sitúa en la parte de atrás y camina por los pasillos.</p> <p>Tras terminar la actividad del libro, el profesor anota otra actividad en el pizarrón. Los alumnos en silencio se concentran en la actividad. Trabajan de manera individual en los cuadernos. Luego en equipos de tres se reúnen para copiar los ejercicios en carteles y poder revisarlos. Pegan los carteles al rededor del salón y el profesor pasa checándolos. Una vez checados por el profesor, los alumnos deben revisar cada uno su cuaderno y copiar si hay algún error. Los alumnos disfrutaban las actividades grupales y que les den retroalimentación.</p>
12:30	Recreo
13:00	<p>El profesor les da 15 minutos para que terminen de checar la actividad con los carteles que están pegados en el salón. La actividad se demora un poco más, pero todos los alumnos han calificado sus ejercicios y corregido sus errores.</p>
13:30	<p>Geografía. Materias primas</p> <p>Se hace una pequeña lectura –en español- del libro de geografía. El profesor solicita a los alumnos que busquen la definición exacta de lagunas palabras en sus diccionarios (minerales, hidrocarburos, etc.). Hacen un ejercicio de lectura comentada y luego pide a los alumnos que organicen el texto utilizando ideas centrales y palabras claves.</p> <p>Los alumnos están muy concentrados en la actividad, el maestro informa que quien no termine la actividad no tendrá oportunidad de entregarlo después, por lo que los alumnos trabajan concentrados. El profesor lleva un registro meticuloso de las diferentes actividades de los alumnos, ellos pueden ver su progreso en un poster gigante donde lleva el registro de tareas y actividades. Al pasar el tiempo se comienza a formar una línea al costado del profesor y él revisa los cuadernos. Los alumnos que terminan primero deben esperar en sus lugares para que puedan salir. El profesor permite la salida de los alumnos, únicamente después</p>

15:00	del timbre y salen por filas de acuerdo al nivel de trabajo y conducta. Hora de salida.
Notas	
<p>Muy buen control de grupo. La presencia de lenguas indígenas no se percibe dentro del salón de clases. Algunos alumnos muestran conocimientos en lenguas extranjeras y saben oraciones básicas, saludos y números en lenguas como inglés, francés, alemán, italiano y japonés. El sistema de control de actividades y tareas del profesor resulta muy conveniente y se refleja principalmente en el control del grupo</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
Fecha: 12-junio-2014
Observador: Juan Pablo Muriel
Grupo: 24 alumnos en clase (13 niñas / 11 niños)
Sesión: 6

Hora	Diario de campo
10:00	<p>Bienvenida por parte del director en la plaza cívica. Indicaciones generales –todo en español-.</p> <p>Bienvenida por parte del profesor dentro del salón de clases y pase de lista.</p> <p>Matemáticas</p> <p>Tema: Lectura y explicación de gráficas y estadísticas.</p> <p>Toda la explicación, ejemplos, cuestionamientos son en español. La lengua originaria no es utilizada en ninguna circunstancia. El profesor da una explicación breve de los diferentes tipos de gráficas y trabajan de manera conjunta resolviendo ejercicios del libro de matemáticas.</p> <p>Algunas de las actividades planteadas en el libro son desarrolladas por el profesor en el pizarrón y los alumnos arian pasan a resolver los ejercicios.</p> <p>El profesor monitorea el trabajo de los alumnos, no se queda parado únicamente frente al salón, se sitúa en la parte de atrás y camina por los pasillos. Los alumnos trabajan en el libro de matemáticas resolviendo algunas páginas.</p> <p>Tras terminar la actividad del libro, el profesor anota otra actividad en el pizarrón. Para desarrollar la actividad los alumnos deben trabajar en equipos de 4 personas. Los alumnos deben formar los grupos y trabajar en islas dentro del salón. Los alumnos en silencio se concentran en la actividad. Deben desarrollar a partir de un pequeño texto graficas que muestren de manera esquematizada la información de éste. Los alumnos deben desarrollar la actividad en cartulinas para poder exponerlas. La creatividad de los niños es explotada en el trabajo colaborativo, usan colores, recortes, dibujos, y todo lo que encuentran para poder decorar su cartulina y se vea mejor y diferente a las demás. La desventaja es que les lleva más tiempo de lo previsto y el timbre suena para ir al recreo...</p>
12:30	<p>Recreo</p> <p>Desayuno en el salón con el profesor –hoy me compartió atole de granillo- y algunos alumnos en el salón de clases. Hoy no habrá reunión de recreo ya que el director se encuentra en la supervisión.</p>
13:00	<p>El maestro les dice a los alumnos que únicamente tienen 30 minutos para terminar la actividad y que después de eso deben comenzar con la materia de Geografía. Los alumnos le piden al maestro que terminen la actividad de matemáticas en el tiempo restante y que expongan sus trabajos, y que en la siguiente clase de matemáticas pueden reponer el tiempo de la materia que se saltarán el día de hoy. El profesor acepta el trato pero les dice a los alumnos que deben apurarse y que exactamente a las 13:30 horas deben comenzar a exponer los diferentes equipos para que todos pasen hoy.</p>
13:30	<p>Solo un equipo ha terminado de hacer las diferentes cartulinas así que les da 15 minutos más para terminar y comenzar las presentaciones.</p>

13:55	Comienza el primer equipo y presenta el texto y las diferentes gráficas realizadas por el equipo, el profesor y algunos compañeros dan su opinión sobre la información. Al final de cada presentación el profesor ofrece retroalimentación a los alumnos sobre la información de matemáticas, pero también orienta con ideas a los alumnos. La presencia de lenguas extranjeras en todo el día de clases es evidente.
14:45	Al terminar de presentar los diferentes trabajos se comienza a formar una línea al costado del profesor y él revisa los cuadernos en donde cada alumno describió las gráficas. Los alumnos que terminan primero deben esperar en sus lugares para que puedan salir. El profesor permite la salida de los alumnos, únicamente después del timbre y salen por filas de acuerdo al nivel de trabajo y conducta.
15:00	Hora de salida. Al parecer el maestro dejó alguna tarea para el día de mañana, ya que les recuerda a los alumnos que no olviden la tarea que deben entregar al siguiente día.
Notas	
<p>Muy buen control de grupo.</p> <p>La presencia de lenguas indígenas no se percibe dentro del salón de clases, ni por parte del profesor, ni de los alumnos entre ellos.</p> <p>Algunos alumnos se acercan para preguntar cómo decir algunas expresiones en otras lenguas.</p> <p>El sistema de control de actividades y tareas del profesor resulta muy conveniente y se refleja principalmente en el control del grupo. Los alumnos saben que aparte del examen, las tareas y ejercicios de clase cuentan mucho para tener una buena calificación en el parcial.</p> <p>El profesor comenta que los maestros deben ingeniárselas para hacer trabajar a los alumnos ya que no existe mucho apoyo para los niños por parte de los padres de familia.</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas.
Fecha: 26-junio-2014
Observador: Juan Pablo Muriel
Grupo: 25 alumnos en clase (13 niñas / 12 niños)
Sesión: 7

Hora	Diario de campo
10:20	<p>Dentro de la organización de la escuela hoy nuevamente se juntaron alumnos y maestros en la plaza cívica para presentar información sobre la clausura que está por venir, así como información general. Siempre se invita a los alumnos a trabajar y empeñarse en sus estudios.</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>Los alumnos deben copiar algunas páginas del libro poniendo especial atención en nombres propios, acentuación, etc. El español es la única lengua utilizada durante la clase. Los niños trabajan muy concentrados. Posteriormente los alumnos deben completar una tabla presentada en el pizarrón con información del texto.</p>
11:30	<p>El tiempo para realizar las actividades es muy diferente en los alumnos. Algunos terminan muy rápido (5 min.), y otros ocupan hasta 30 minutos para la misma actividad. Tras la revisión y calificación, el profesor explica y verifica la actividad en el pizarrón, columna por columna.</p>
11:40	<p>Comienza la clase de L.I. y los alumnos gritan ¡NO! No quieren tener la clase. El profesor les pregunta por qué, y ellos dicen que es aburrido y que ya saben. Otros gritan que no les gusta y que no les va a servir. El profesor comienza a explicarles la importancia de hablar más lenguas, afirma que entre más lenguas se hable, más oportunidades de trabajo hay.</p> <p>El profesor continúa su discurso, siempre en sentido de la importancia en el campo laboral, anota unas palabras en tsotsil y los estudiantes deben escribirlas en español. Se practican los posesivos que son utilizados al parecer con prefijos. Posteriormente el profesor dicta palabras compuestas en tsotsil a los alumnos, y en conjunto tratan de adivinar la traducción de las palabras; dicta 10 palabras y muchas de ellas no pueden ser entendidas por los alumnos. Algunas son claras ya que acaban de ver las palabras, pero otras son muy difíciles y no se las saben. El profesor hace una diferencia entre los diferentes dialectos del tsotsil. Los alumnos no saben cómo escribirlo bien y ya que vienen de municipios diferentes, a veces no conocen las palabras. La siguiente actividad consiste en decir, sin ver el cuaderno una palabra compuesta en tsotsil, y decir su significado en español.</p>

12:30	RECREO
13:05	<p>FORMACION ETICA Y CIVICA.</p> <p>Revisión de la tarea y trabajo con libro. Tema: tolerancia, discriminación.</p> <p>Revisión del tema pasado. El profesor hace preguntas abiertas sobre el tema de la clase pasada, dirige las preguntas a los alumnos que participan menos, pero no contestan, siempre participan los mismos alumnos (mujeres).</p> <p>Tras discutir, repasar y dar ejemplos (ninguno respecto a la discriminación propia por hablar lengua indígena), el profesor pide a los alumnos que lean una página de su libro en voz baja, posteriormente hará preguntas, sobre todo a aquellos que no participan.</p> <p>Muchos alumnos utilizan diccionarios (español) para poder entender mejor la lectura que están haciendo, los que no lo traen preguntan a sus compañeros, en español.</p> <p>Luego de leer, algunos alumnos (los mismos de siempre), pasan a exponer lo que entendieron de la lectura. Discuten en forma grupal un mapa que muestra la diversidad cultural de México. Como actividad del libro, se pide a los alumnos que dibujen los trajes típicos de su localidad, estos se muestran interesados aunque muchos afirman que no saben cómo es. Algunos dibujan ropa de moda actual, incluso con marcas internacionalmente conocidas, la gran mayoría dibuja la ropa típica.</p> <p>Los alumnos trabajan en diferentes hojas de su libro. El profesor checa y corrige desde su escritorio y los estudiantes trabajan coloreando y anotando información de su familia.</p>
Notas	
<p>Los alumnos no utilizan lenguas propias dentro del salón de clase, son muy callados y trabajan mucho más ordenados que los de las otras dos escuelas observadas. Un niño se dirige a otro en lengua y luego los dos ríen porque recuerdan que no hablan lo mismo (tsotsil-tojolabal).</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 3-julio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: 24 alumnos en clase (12 niñas / 12 niños) Sesión: 8	
Hora	Diario de campo
10:20	<p>Dentro de la organización de la escuela hoy nuevamente se juntaron alumnos y maestros en la plaza cívica para presentar información sobre la clausura e información general. El director de la escuela y el maestro encargado de la semana de guardia siempre invitan a los alumnos a trabajar y empeñarse en sus estudios.</p> <p>ESPAÑOL</p> <p>Para estas fechas los alumnos están prácticamente evaluados, no obstante deben seguir llegando a la escuela a repasar y a ensayar para los diferentes números que serán presentados en la ceremonia de clausura de los egresados del 6° grado. En esta ocasión, no participara todo el grupo en las diferentes actividades, en esta ocasión el profesor escogió a dos niñas que se expresan muy bien y desarrollo junto con ellos una interpretación de la misma. El profesor coloca actividades a los alumnos mientras ensaya una y otra vez con los niños que dirán la poesía en la graduación de sus compañeros. Nuevamente desarrolla en el pizarrón una serie de columnas para que los alumnos las completen mientras el ensaya con ambas niñas. Como siempre los alumnos trabajan en las actividades, aunque esta vez sabedores de que ya tienen una calificación hay un poco más de desorden, ni si quiera algo fuera de control, pero viniendo de estos chicos tan concentrados cualquier actividad parece un gran desorden.</p>
11:30	<p>Tras escuchar en diversas ocasiones a las niñas que dirán la poesía, el profesor pide al salón que guarde silencio, que deje de hacer las actividades y que escuchen a sus compañeras. Las niñas hacen su mejor esfuerzo pero olvidan algunas partes de la poesía, por lo que el profesor les pide que por lo menos lo lean para que él pueda checar su entonación, volumen, lenguaje corporal, etc. Finalmente las alumnas logran terminar la poesía sin recurrir a sus tarjetas y reciben un fuerte aplauso del profesor y de sus compañeros.</p>
12:30	<p>RECREO</p> <p>Hoy hay una junta en la dirección para afinar detalles de la clausura. No soy requerido a la junta, sobre todo porque no hay espacio y además porque me piden que este al pendiente de la cancha/plaza cívica y que todo esté en orden.</p>

13:20	<p>La junta entre los profesores y el director tardó más de lo esperado. Regreso a clase luego del recreo. El maestro confirma que la clausura no será realizada en las instalaciones de la institución ya que no cabrán los invitados, la actividad se realizará en un parque comunitario que se encuentra ubicado alrededor de 5 cuadras de distancia de la escuela. El profesor les comenta a alumnos que deben bajar a la plaza cívica ya que hay indicaciones que hacer en conjunto toda la escuela.</p>
13:30	<p>Los alumnos bajan a la plaza cívica y los maestros los van organizando por grupos y tallas, el director hace anotaciones. El plan era poder hacer un ensayo con todos los números que presentarán los diferentes grupos para despedir a sus compañeros que dirán adiós a la primaria, no obstante no dio tiempo ya que en el simple hecho de colocarlos requirió de mucho esfuerzo.</p>
14:45	<p>El director da la orden que se toque el timbre de salida y los niños regresan a sus salones y comienzan a dejar la escuela.</p>
Notas	
<p>Los alumnos no utilizan lenguas propias dentro del salón de clase, son muy callados y trabajan mucho más ordenados que los de las otras dos escuelas observadas.</p> <p>Anécdota importante → durante la actividad de planeación → Un niño se dirige a otro en su lengua originaria y luego los dos ríen porque recuerdan que no hablan la misma lengua (tsotsil-tojolabal).</p> <p>Se vive un ambiente más relajado en la escuela y en los salones de clase, ya fueron realizados la gran parte de los exámenes del último parcial y prácticamente se están desarrollando actividades complementarias para terminar el ciclo cumpliendo con el horario.</p> <p>La gran mayoría de la atención de todos se encuentra puesta en la ceremonia de clausura. Podemos comparar la ceremonia de graduación de las tres escuelas y en todas ellas se percibe esta actividad como algo muy importante.</p>	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 10-julio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: Todos los niños Sesión: 9. Ensayo General	
Hora	Diario de campo
10:00	Como cada día de clases, antes de entrar al salón a clases. El director da unas palabras de bienvenida e indicaciones generales. El día de hoy se hará por única vez un ensayo general en donde todos los alumnos participaran. Días anteriores únicamente bajaban por horario los maestros y sus diferentes números. Debido a que las instalaciones de la escuela son tan reducidas, el evento de clausura se llevara a cabo en las instalaciones de la cancha techada del barrio a unas tres cuadras de la escuela.
10:15	El profesor saluda a los alumnos y les recuerda la importancia de avanzar con las actividades que a manera de tarea para las vacaciones, les recuerda que hoy ensayaran las diferentes actividades planeadas para el programa de clausura. Toda la escuela debe ir a la cancha, se dan instrucciones y se pide que vayan con mucho cuidado ya que saldremos caminando y las calles son muy transitadas. Hoy todo el día será ensayo general. Todas las actividades del ensayo se efectúan en español.
10:30	Camino a la cancha techada del barrio.
11:00	Ya que se tiene que llevar el equipo desde la escuela, se deben hacer algunos preparativos de sonido principalmente, por suerte la cancha y el espacio que la rodea se encuentra enmallada lo que hace más fácil el cuidado de los niños. Existen diferentes números programados para el desarrollo del evento dentro de los que destacan bailables típicos, el vals de despedida de los alumnos de 6° grado, canciones corales, palabras de despedida, etc. Cada número es repetido dos veces, mientras tanto el resto de los niños se encuentra situado en el lugar que les corresponderá el día del evento. Afortunadamente, la cancha esta techada por lo que el sol no fue un problema.
12:30	Llega la hora del recreo y aun no terminamos en ensayo. El director hace un trato con los alumnos, en lugar de ir a recreo les pide que terminen el ensayo y que les dará 15 minutos más de recreo al regresar a la escuela. Los niños aceptan el trato y terminamos el ensayo justo a las 13 horas. En ese momento y de manera ordenada regresamos de nuevo a las instalaciones de la escuela.
13:45	Momento de regresar a clases. Falta poco más de una hora para que los alumnos salgan de clases, es el último día de clases. El profesor da a los alumnos una sopa de letras y hace una especie de concurso para quien lo logre terminar.

	<p>Mientras tanto pide a los alumnos a los que no ha podido firmar libretas y libros se acerquen al escritorio para que pueda revisarles las tareas y actividades pendientes. Algunos alumnos hacen fila para entregarlos.</p> <p>Cerca de la hora de salida se dan las indicaciones finales y se les pide a los alumnos que no falten el siguiente día ya que será la ceremonia de clausura. Entrarán a la hora de siempre pero saldrán temprano.</p>
Notas	
Las diferencias respecto a las otras escuelas son muy marcadas, no obstante existen algunas coincidencias entre ellas.	

Lugar: San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fecha: 14-julio-2014 Observador: Juan Pablo Muriel Grupo: Todos los alumnos Sesión: 10. Clausura	
Hora	Diario de campo
10:00	<p>Ya que el evento de fin de ciclo no se desarrolló en las instalaciones de la escuela, existen algunos problemas técnicos que deben ser desarrollados antes de comenzar con el programa.</p> <p>A simple vista se puede ver que muchos de los alumnos de otros grados no asistieron a la clausura. Las instalaciones de la cancha tampoco son suficientes para la gran cantidad de alumnos, padres de familia, padrinos y familiares que se dieron cita para el evento de clausura.</p>
10:30	<p>Comienza el programa y soy invitado a formar parte de la mesa de honor. El programa se desarrolla de la misma manera que en el ensayo y sale muy bien. Son dos grupos de 6° grado que se gradúan por lo que tanto el vals de despedida como la entrega de documentos se llevan bastante tiempo. Los alumnos de otros grados se aburren y finalmente dejan sus lugares y comienzan a jugar, afortunadamente sin molestar a las personas que están viendo el programa. Se entregan los documentos y se da paso al cierre del evento por parte de la persona enviada en representación de la supervisión.</p> <p>La foto y la entrega de los regalos por parte de los padrinos hace que la entrega de papales demore mucho más.</p>
12:30	<p>Se comienza a retirar la concurrencia y se procede a limpiar y recoger el equipo utilizado para poder regresarlo a la escuela. La sociedad de padres de familia organizó grupos de limpieza para entregar las instalaciones de la cancha en óptimas condiciones. Se lleva el equipo de sonido a la escuela. Sesión de fotos con los alumnos que observe.</p> <p>Habrà un sencillo refrigerio en las instalaciones de la escuela entre los profesores y muy amablemente fui invitado.</p>
13:00	<p>Reunión en la dirección de la escuela para celebrar el fin del ciclo escolar. Ahí se menciona que es muy probable que al maestro que estoy observando se le autorice su permiso pre-jubilatorio por lo que regresaría unas pocas semanas para el siguiente ciclo escolar y luego tomaría los tres meses de ejercicio pre-jubilatorio. El director da unas palabras de despedida y todos nos retiramos.</p>
Notas	
<p>Existen diferencias evidentes entre las tres diferentes escuelas en lo que corresponde a las clausuras. No obstante podemos mencionar la siguiente lista con patrones que se repiten en las diferentes situaciones</p>	

- Ropa nueva
- Padrinos
- Regalos
- Decoración
- Rol de la escuela

Podemos mencionar que esta escuela nunca vino a ningún niño utilizando ropa típica, no obstante es un poesía desarrollada por dos niñas del salón que observamos, ambas llevaron su ropa típica de gala para hacer su presentación.

Anexo 3. Entrevistas

Entrevista – San Antonio, Tenejapa

**Juan Pablo Muriel Álvarez
DER - UNACH**

Juan Pablo: Bueno... ¡Buenas tardes profesor Tomás!

Profesor Tomás: ¡Buenas Tardes!

JP: Como ya sabe vamos a hacer una entrevista, que tiene como fin dar muchísima más información sobre la investigación que hemos estado desarrollando y que usted amablemente ha ido cooperando para la realización de la misma a través de observaciones dentro de su aula. Esta vez nos toca hacer una breve entrevista para sacar un poco más de información sobre esta temática, de las políticas lingüísticas en las escuelas bilingües de la zona altos del estado de Chiapas. Antes que nada me gustaría por favor que nos hablara un poquito de usted; ¿Quién es usted? ¿Dónde estudió? ¿Dónde trabaja?, un poco de su trayectoria para que aprendamos a conocerlo a través de su propia voz, ¿quién es usted? Y ¿de dónde viene? por favor,

PT: Bueno, como usted ya mencionó me llamo Tomás Guzmán Domínguez, soy egresado de la Escuela Normal Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, llevo seis años trabajando como docente frente a grupo y pues esas son mi semblanza.

JP: Actualmente ¿Dónde te encuentras trabajando?

PT: Mi sitio de trabajo, trabajo en una comunidad de Tenejapa, se llama San Antonio, municipio de Tenejapa, tengo 54 alumnos en una organización bi-docente y este ciclo escolar 2014-2015 estoy atendiendo 1° y 2° grado. El ciclo pasado era un solo docente de los seis grupos.

JP: Ok, y ¿el otro docente se encarga de los otros cuatro grupos?

PT: ¡aja!, 3°, 4° y 5°.

JP: ¿No hay un 6° esta vez?

PT: ¡Sí!, 10 alumnos en 6° grado

JP: Bueno, ¿Cuál es tu forma de pensar, o como relaciona dos conceptos que son muy importantes en este contexto multilingüe, como relaciona la lengua y la cultura dentro del salón de clases?

PT: La lengua y la cultura. Bueno, los alumnos de 1° y 2° donde estoy o el grado que atiendo, 100% son hablantes de la lengua tseltal, entonces por el mismo contexto, pues es poco los aprendizajes que han tenido respecto a su segunda lengua que es la de español, entonces porque es poco el aprendizaje del español, por lo mismo que no hay, que no llega poco la cobertura o señal de televisión, únicamente llegan radios pero no lo escuchan diariamente las noticias entonces ya ve que televisión es un medio de aprendizaje de la lengua español y como hay poca cobertura del televisión y radio menos celular, todo esos servicios de teléfono y pues no llega o no escuchan comentarios como pueden hablar en español, entonces ¿de qué forma? y es por lo mismo, pues si siguen aprendiendo la lengua tseltal desde su nacimiento y por eso hay más aprendizaje de la lengua tseltal.

JP: Entonces en tu salón, ¿Los alumnos hablan mucho más tseltal que español?

PT: ¡Mmm! Lo hablan, con eso se comunican, hacen preguntas, comentarios...

JP: Y ¿Cuándo entra el español? ¿Cuándo introduce el español en un contexto donde los alumnos hablan más tseltal?

PT: Empiezo hablar en español en el momento cuando empezamos a leer libros de texto gratuitos, ya ve que los libros de textos gratuitos todo viene en español, entonces lo que hago es pues leer en textos en español y después le pregunto que entendieron después la lectura, pues es muy notable poca participación de los alumnos porque llegan a comprender poco lo que dice el texto gratuito y en el momento en que yo empiezo a hacer mis comentarios en español, por ejemplo le pregunto a los alumnos, ¿Qué entendieron tal palabra o tal oración? Si dicen, bueno... algunos alumnos descifrando así palabra por palabra hacen sus comentarios. Un ejemplo, si les encuentro en una oración conejo y todos los alumnos ya de por sí ya saben que es conejo; y cuando veo que hay palabras que no captan, entonces lo que hago es que investiguen en el diccionario que tienen los alumnos y de ahí les pregunto después de la investigación de diccionario que entendieron, pues si hacen sus comentarios lo poco que logran comprender en el

diccionario, entonces ya de ahí como docente lo complemento el comentario que hacen los alumnos, que tal palabra, ósea que al final yo intervengo como docente, entonces que tal palabra así tiene un significado de esta manera y se utiliza para denominar tal objeto y así empiezo a hacer mis intervenciones en español poco a poco porque los alumnos como dice son monolingües de la lengua tseltal y así poco a poco voy introduciendo en la lengua español.

JP: Ok, entonces tu comunidad, que es una comunidad pequeña, ya tuve la oportunidad de estar ahí, ¿Cómo podrías describirme la relación que existe o que guarda específicamente en esta situación tu escuela y la comunidad; que relación llevan?

PT: La relación que lleva no digamos que tan buena, ¿por qué? ¿Por qué digo que no, no tan buena?, porque se manifiesta en la participación y colaboración de los padres de familia, entonces manifiestan poca participación, colaboración, interés en la educación de sus hijos de los habitantes. Un ejemplo, cuando programo una reunión, la mayoría que llega son puros mujeres y los hombres no llegan y es una manifestación que no hay tanto interés en la educación de sus hijos y no, aunque ya lo comente hace rato, aunque llegan madres de familia pero tampoco llegan a representar en su totalidad a sus hijos si no que llegan el 60 – 70% de asistencia entonces 30% pues saber dónde andarán. Es un indicio de que no hay interés en la educación de sus hijos. Por eso lo llamo poca relación, porque desde el padre de familia no hay mucho interés.

JP: Ok, ya se habló un poco de esta interacción que se da entre las lenguas dentro del salón, ¿Qué más nos podrías mencionar?, por ejemplo, cuando les pide que hablen en español ellos obviamente contestan en español, pero ¿cómo ve la interacción que tienen los alumnos entre ellos dentro del salón de clases? ¿Cómo ve la interacción de las lenguas? ¿Cree, que el español está visto como algo malo, o ellos consideran tal vez que su propia lengua es menos que el español?; ¿Cómo visualiza esta problemática, la interacción que se da entre las diferentes lenguas, en este caso el tseltal y el español dentro del salón de clases?

PT: Los alumnos más se hablan en lengua tseltal, en cualquier momento y espacio ya sea en sus juegos, siempre usan la lengua materna de los alumnos y en cuanto a lo valor de lingüístico pues, para ellos es igual, porque su lengua materna también cumple también la función que es comunicarse y es un medio para que también satisfagan sus necesidades al comunicarse y en español igual nomas pues no, tienen poca oportunidad donde aprenden, y a la vez todavía no

encuentran la importancia de aprender español, sino que encuentran la importancia hasta que el docente empieza a hacer motivaciones, que la lengua materna tampoco deben de olvidarse si no que es la base para que puedan aprender el español, y pues sería mucho más mejor si llegaran a hablar las dos lenguas y cuando he hecho las motivaciones a los alumnos, que es necesario que también aprendan la lengua español y manifiestan interés el aprender porque cuando tienen un aprendizaje o saben manejar el español no tienen dificultad cuando salgan a la ciudad, por ejemplo cuando hacen sus compras o hacen preguntas. O llegan a un lugar que donde ya no conocen de ahí le preguntan a un habitante de la ciudad y ya con esas motivaciones pues ya empieza tener más interés el alumno; eso es lo que he visto, lo que no debe perderse es la motivación siempre

JP: exacto. Y ahí entra lo importante que es el papel del docente, por eso mi siguiente pregunta, de acuerdo a tu parte metodológica, lo que hace en el salón de clases ¿Cuándo decides tu hacer una diferenciación entre las lenguas de acuerdo a un tema en especial? o ¿por qué cree que eso que va a enseñar tiene que quedar claro?, tal vez usa el tseltal y no el español, ¿Cuándo decide cuando hablar tseltal y cuando hablar español? de acuerdo a tu programa por ejemplo.

PT: Como son alumnos bilingües, así es denominado la escuela, los alumnos de 1° , 2° y creo yo que hasta 3° grado siempre se le debe hablar primero en su lengua materna, porque es una lengua que si lo manejan bien...

JP: Y en este caso, afortunadamente ¿también la maneja no?, es tu lengua materna.

PT: ¡jaja!, exacto. Y después hay que para poner el español, de ahí se le pregunta al alumno, por ejemplo una palabra una expresión, como en tseltal lo digo de esta manera, pero esta expresión o esta oración como lo pronuncio en español, siempre ese sería la metodología de trabajo con los alumnos de 1°, 2° y 3° grado. pero como también tengo experiencia de trabajar 3°, 4°, 5° y hasta 6° grado ,y ya en grados avanzados se hacen ya las preguntas o comentarios primero en español, se lee un texto, de ahí se le pregunta que entendieron pero las participaciones tienen que ser en español en los grados avanzados y cuando vemos que hay poca participación de los alumnos en español entonces de ahí lo contextualizamos de acuerdo a su lengua materna, pues si al docente siempre su papel es hacer las aclaraciones, que tal texto, así se dice, pero ya traduciendo en

la lengua materna, pero ya sería lo último en grados avanzados, entonces de esa manera he distinguido el uso de las dos lenguas.

JP: Entonces más bien, no hace una diferenciación en temas, más bien casi todo lo manejas de la misma forma, tratando de mezclar ambas lenguas, que quede entendido en los dos más que por un tema en especial. Por ejemplo; me surge una duda, cuando das ejemplos, por ejemplo, ¿Qué usas, tseltal o español? Cuando estas explicando algo y haces una ejemplificación; ¿tseltal o español o depende?

PT: como le comentaba hace rato en los grados iniciales 1° y 2° , siempre es en tseltal, pero ya en los grados avanzados en español, porque también por la misma edad que llevan los alumnos, entonces el desarrollo cognitivo, pues si es ... ¡ah! por ejemplo una aclaración, cuando veo que un alumno o alumnos no llegan a comprender, pues lo que hago es hacer ya una explicación ya en tseltal para que también lo lleguen ya entender, pero sería después, como un último recurso ya para facilitar el aprendizaje, es como un medio para que puedan mejorar también sus aprendizajes.

JP: ok, siguiendo en el mismo tenor de la importancia que tiene el papel del docente como agente de desarrollo lingüístico y social ¿Cuál cree que es o que tan importante es el papel particular de cada docente en el desarrollo de estas escuelas bilingües? ¿Cuál es el papel que tiene el docente?

PT: El papel. El papel va en primero motivar a los alumnos, pues siempre es necesario darle una motivación, orientación, más a los alumnos que están en esos contextos donde ya no hay coberturas o servicios básicos, entonces pues si siempre es necesario iniciar con una motivación para que pueda tener sentido a lo que va a aprender, porque si no hay motivación por eso empieza los rezagos educativos, el abandono, la baja calificación.

JP: la deserción.

PT: Si , porque se da eso, es por lo mismo no hay motivación, o sea; no la encuentra para que o donde le va a servir todo lo que está aprendiendo en aula, por ese mismo le da poco atención, poco interés en hacer sus trabajos, esas son las consecuencias no dar una motivación *INCOMPRESIBLE* cada inicio de clase. Por ejemplo; antes de entrar a un tema siempre hay que darle a la motivación, un ejemplo, trabajo con operaciones básicas, suma, resta, multiplicación, división, antes tengo que explicar a los alumnos donde le va a servir una suma, en que

momento una resta , una multiplicación más le va a servir cuando hacen ventas, compras, porque ahí entra la función de todas esas operaciones básicas y cuando mentalmente ya lleva esa idea, entonces ya al presentar una operación, el docente empieza a explicar, mas ya le va a poner atención porque ya lo sabe pues a donde le va a servir en tiempo presente y en tiempo futuro, y es lo más importante dar esas motivaciones en cada clase, en cada tema, o en cualquier actividad que le va a hacer el alumno y eso me ha funcionado muchísimo esa mecánica de trabajo.

JP: ¿Qué tan informado cree que esta, sobre las políticas lingüísticas, sobre las políticas educativas de la educación bilingüe? ¿Qué tanta información tienes y que tanto de lo que dicen los planes y programas de estudio haces realmente tu dentro del salón de clases? Me acabas de decir que el papel que tiene el docente como motivador es muy importante; ¿Qué tan cerca y que tan lejos está, de lo que en teoría se debería hacer, o que es lo que se deberían de hacer los docentes de lenguas, de escuelas bilingües? Hay parámetros que es lo que tendrían que hacer ¿no? ; desarrollar la cosmovisión local y ese tipo de cosas. ¿Qué tanto hace de lo que en teoría se debe hacer? ¿Qué cree que si es bueno y que cree que a ti en realidad no te funciona porque la realidad es diferente?

PT: Este, la políticas; la política educativa siempre es bueno porque es el resultado del trabajo de los especialistas de Cada tema, hablamos de español son sus producto de sus trabajo de los lingüistas, ciencias naturales de los que se han especializado en temas de biología, de química, pues Sí Siempre es bueno la política educativa y pues en mí que hacer educativo pues siempre lo he seguido esas políticas educativas y por ejemplo, hablar de alumnos bilingües o bilingüismo es una política educativa, eso es lo que intentamos hacer llegar a ese nivel , ese es el reto de que el alumno llegue a manejar ambas lenguas, una lengua equilibrada lo llaman los lingüistas, pues estaría más mejor, si fuera un alumno , llega a aprender a leer y escribir en su lengua materna, porque con su lengua materna en lo oral ya lo saben ahí no hay duda, pero donde entra el papel como docente es la enseñanza de la escritura y la escritura en el caso de su lengua materna. Si llegaran esos alumnos que escribe, que lee bien , también español lo habla, lo lee y lo escribe sería un ciudadano muy magnifico y un ser humano muy valioso para la nación y para la comunidad , pues eso es lo que buscamos, namas que para llegar hay muchos, muchos obstáculos , y por el mismo contexto como ya comentaba al principio, pues hay poca cobertura de los medios de comunicación y hay un rezago, ya ve que si un alumno no llega a aprender a la edad estipulante pues poco a poco va ir quedando como rezago, va

rezagando y el edad va avanzando pues y pues eso sería lo que le puedo comentar al respecto.

JP: Por ejemplo, en tu escuela en tu salón; ¿qué tanto acceso tienes tu a material bilingüe, a libros que vengan escritos en tseltal y con qué frecuencia los utilizas?

PT: Bueno, ya ve que ya hice mención que todo está en papel, ya ah es ahí í esta en papel. Esta todo las políticas educativas; pues en lo practico es ahí donde, o en el contexto practico uno refleja como dice la política educativa, por ejemplo, allá en la escuela hay pocos materiales de la lengua osea el tseltal, únicamente mandan dos libros pues, o en la pequeña biblioteca que hay en la escuela es lo que siempre hay el español, pocos materiales; entonces que es así que se ve hay poca disposición de nuestra autoridad educativa.

JP: Entonces, ¿Cómo pretenden que los maestros cumplan con toda la política lingüística y educativa si no les dan a ustedes todas las armas, por así decirlo, para llevarla a cabo? ¿No?

PT: ¡Exacto! Entonces, así como yo le hice mención respecto a materiales igual, pues no hay capacitación seguido como para operar esos programas y pues si lo mandan pues se pierden en el camino. Entonces no vas a saber hacer con esos materiales, con esas asignaturas, porque no hay capacitación, seguimiento; ahí nada más que el alumno sea bilingüe, pero hasta ahí queda.

JP: Entonces, en tus palabras y de acuerdo a tu experiencia, los alumnos egresados de escuelas primarias bilingües en nuestro estado, ¿consideraría que realmente alcanzan a ser bilingües? ¿Logran un bilingüismo?

PT: Pues llegan, pero es un porcentaje muy mínimo, yo así lo percibo, pues poco la mayoría no lo alcanza.

JP: Y ahí voy a la siguiente pregunta: ¿Cuál es tu opinión, cuando estos alumnos que a tu opinión, a tu parecer, no han en realidad desarrollado una competencia en las diferentes lenguas, ni en español ni en tzeltal, muchos veces hablan pero o lo escriben, como por ejemplo ¿Cuál es su opinión acerca de la educación secundaria donde la mayoría de los programas, es más bien, todos los programas van a ser impartidos en español e incluso van a tener acceso por primera vez a una lengua extranjera que en este caso siempre es el inglés, ¿Cuál es tú pensar, tu opinión sobre esta temática?

PT: Los alumnos en nuestro contexto rural indígena, pues a mi parecer no hay continuidad lo que dice la política educativa, ya ve que desde preescolar hasta primaria si lo estipula que hay que darle una enseñanza en su lengua materna y español, pero ¿hasta dónde llega esa política educativa? Hasta nivel de primaria. ¿Ya que pasa después de primaria? Va a secundaria el alumno. Español si sigue su rumbo llega a estudiar y también en secundaria, pero ósea, la lengua tseltal queda truncado su enseñanza y el aprendizaje que lleva el alumno, porque llegan en la secundaria, pues ya no hay asignaturas de tseltal en secundaria, lo que viene a sustituiría ya la lengua materna de los alumnos, pues ya sería inglés. Iniciaría el aprendizaje de esta lengua y al final de cuentas pocos alumnos llegaría captar, entender lo que es una lengua, así le llamo la tercer lengua para ellos, entones y al final de cuenteas pies no le encuentra utilidad, solo está presente en su mentalidad la lengua inglesa cuando está en el salón; sale a fuera, se va a su casa, viene a la ciudad y ahí sí ni se cuerda del inglés porque aquí nadie habla inglés, pues ese es el comentario lo hago sobre esas enseñanzas de las lenguas de la educación básica.

JP: En tu opinión no hay una continuidad en las políticas educativas y políticas lingüísticas de primaria a secundaria, así te entiendo, no hay una continuidad, no hay una continuación se pierde ahí...

PT: No, no hay; se pierden. Entonces queda truncado pues, hasta donde llego a aprender la escritura y la lectura de su lengua materna sino que viene, surge otra lengua lo que el alumno va a aprender en la secundaria.

JP: Ok, y ya para terminar. ¿Cómo verías tú, cuales son los retos? ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrenta particularmente la educación bilingüe en nuestro estado?

PT: Los retos, pues es bastante, el primer reto que tenemos que hay pues el buen aprendizaje de la lengua, lo que ya comentamos, la escritura, el lectura, siempre ha sido el reto de nosotros como maestros indígenas y alumnos indígenas, siempre ha sido nuestro reto llegar a aprender bien el español para que al salir de aquí de nuestra comunidad, llegar a la ciudad, para que no tengamos mucha dificultad al entablar comunicación con gentes de otros lugares, ya ve que el español. Quiera o no quiera siempre es la lengua que si se habla en diferentes lugares, ese es el primer reto aprender en lengua español, leer, escribir y hablar; y también nuestra lengua materna, pues aprender a leer bien y escribir bien , para que también no queda, para que no se vaya perdiendo ese riqueza cultura porque

sabemos que la lengua es parte de la cultura y al empezar a lo fomentar su uso, pues con el tiempo se va a ir quedado en el olvido y esa también son los retos que tenemos también del aprendizaje de las matemáticas, ósea, iniciamos de lo más básico entonces para que ocuparse de operaciones más complejas si todavía no lo ha comprendido lo más fundamental. Porque el primer paso es que el alumno aprenda a sumar bien, a sumar, restar, multiplicar y es otro reto que también tenemos que aprender esos conocimientos. ¿Por qué creemos que es un reto ese aprendizaje de operaciones básicas? Porque es una herramienta muy básica en la vida y en el trabajo, ya ve que al estudiar, en fin ¿Cuál es la finalidad? Para que tenga pues un trabajo digno, esa es la finalidad, llegar a emplearse en una tienda, que el alumno que no siga, ósea, que haya un cambio de actividad como viven sus padres, sus abuelos antepasados que hay, lo que siempre busca uno es el mejoramiento de la vidas que tengan como sobrevivir pues ya ve que aquí en el campo pues ya no rinde, ya lo es muy difícil ya vivir con sembrar maíz, frijol y a veces ya no da la cosecha. Viene sequía y se acaba el cultivo o viene un fuerte viento y de ahí lo pasa a destruir todo la cosecha y después los habitantes que piensa después de un acontecimiento o de un fenómeno natural que sucede, pues queda uno triste ¿Por qué , que va a comer uno?, si es el único fuente de vida de su siembra y es por eso mismo que inculcamos a nuestros alumnos, que haya un cambio de actividad en la vida, tampoco decimos que es malo se ____* lo que debemos, la preocupación que tenemos que abrir otra fuente de empleo para que pueda vivir mejor, trabajar, sembrar. Y aparte sale a buscar trabajo fuera de la ciudad y trae su dinerito y de ahí aquí la cosecha, pues esa sería una buena vida y pues si no tiene, regreso al tema educativo, pero si no posee esos conocimientos básicos, pues como va a encontrar trabajo, si prácticamente vuelve a quedar lo mismo, aunque salga fuera de la ciudad puede llegar ser peones, pues hasta ahí nada más, pero si tiene formación, conoce pues las operaciones básicas puede emplearse en las tiendas, en las fábricas.

JP: Incluso, seguir estudiando posteriormente ¿no?

PT: Exacto. Seguir estudiando y es la preocupación que tenemos, y a los alumnos les gusta esos comentarios cuando le hacemos, entonces siempre le pongo como ejemplo a mi persona, empiezo a hablar de mi vida privada, como he empezado y como es que he llegado hasta acá, porque también así como están pasando ahorita están estudiando la primaria, igual así va a ser pues cuando hay, cuando uno está motivado encuentra el significado de lo que es estudiar, pues siempre logra uno lo que quiera, pero lo que no debe faltar siempre es la motivación, ese sería el comentario, no sé si hay otra pregunta.

JP: Ok, ya para finalizar, una última pregunta; desde tu experiencia nuevamente ¿cree que es más importante un docente motivador como tú lo llamas, una buena política lingüística? ¿La combinación de ambas? para que me entiendas; ¿Qué es más importante, un docente, seguir a ciegas la política lingüística? ¿Cómo tú lo haces a veces, saltar algunas cosas que la política lingüística dice y adecuarlo un poco más a la realidad? ¿Cómo vez tu esta pregunta? ¿Cómo lo reflexionarías?

PT: La respuesta que le hago a este planteamiento es combinarlas como usted ya lo dijo, combinarla en el sentido que la política siempre es buena pero que también ver que hay cosas que dice la política educativa, a veces en nuestro contexto no es, ¿Cómo lo puedo explicar? No es significativa, no es lo que buscamos, con una hacer una contextualización, siempre tomarlo como un contenido. Pero si hay momentos que a veces salimos fuera del diseño curricular, porque tenemos que ver cuál es el contexto donde están los alumnos de ahí retomarlo también como contenido educativo y a lo mejor hay un momento, o a lo mejor no digamos que vamos a salir mucho, porque también mismo plan de estudios que siempre hay que tomar como base la cultura, la lengua, la cultura de los alumnos, los conocimientos previos acerca de un tema, osea que siempre hay que partir del contexto del alumno, ya de ahí relacionarlo con lo que dice el programa. Un ejemplo: hablemos de semáforo, si le decimos así, si le comentamos a un alumno de 1° recién entrado a la primaria, si le preguntamos *¿Qué es semáforo?* Pues poca respuesta lo van a tener porque es un elemento, es una cosa que solo existe en la ciudad, cosa que en su contexto donde vive no existe, un semáforo sabes que es un seña de transito de los automovilistas, pero en la comunidad no hay semáforos.

JP: Y eso va muy ligado de las evaluaciones que hacen ¿no? por ejemplo; pizza, y ese tipo de evaluaciones generalizadas y el examen que le aplican a un niño en Monterrey, es el mismo que le plicas a tus alumnos en su salón ¿no?

PT: Si, entonces es por eso mismo que también hay poco o los contenidos educativos que son extraídos en las ciudades, pues raras veces son extraídos en comunidad indígena, que como siembran y como es la costumbre, la forma de hacer las fiestas tradicionales, cosa que no muy refleja en el diseño curricular educativa mexicana.

JP: Bueno pues básicamente sería eso Tomás, te agradezco mucho el tiempo que te prestas esta entrevista y en un momento determinado pues llegara a tus manos

para que hagas algún cambio, alguna ampliación de cualquier comentario y pues te agradezco mucho.

PT: Al contrario, muchísimas gracias por tomar en cuenta nuestros comentarios y siempre estamos en la mejor disponibilidad de aportar lo que conocemos de nuestro trabajo y en cualquier momento, esperamos nuevamente para hacer una entrevista.

JP: ¡Muchas gracias Tomás!

PT: ¡no hay de que!

Entrevista – Romerillo, San Juan Chamula

**Juan Pablo Muriel Álvarez
DER - UNACH**

Juan Pablo: ¡Buenos días profe!

Profe: ¡Buenos días!

JP: Siguiendo con el apoyo que nos está dando a esta investigación, vamos a realizar una breve entrevista para conocer su opinión acerca del tema que hemos estado viniendo discutiendo.

P: Esta bien

JP: Antes que nada, me gustaría que por favor nos dé una breve presentación sobre usted; ¿De donde es originario? Por ejemplo es muy importante saber ¿Qué lengua materna tiene usted?, ¿Dónde estudió? ¿Cuántos años de servicio? Y actualmente donde se encuentra laborando, como para tener una perspectiva más amplia de usted y poder entender al final, porque se comporta de una u otra forma dentro del salón de clases, por favor.

P: ¡Muy bien! Bueno yo, soy originario de un pueblo que se llama Tenejapa, y ahí en ese pueblo hablamos lo que es la lengua materna tseltal , y también ya más o menos estoy aprendiendo lo que es la lengua tsotsil entonces en este caso, más o menos se hablar lo que es la lengua tzeltal, tzotzil y español en este caso. Bueno, entonces yo estudié también en la Escuela Normal Primaria del estado de aquí en estado de Chiapas, Normal Primaria, soy titulado, entonces, pues ahí adquirí el conocimiento lo poco que estoy desempeñando aquí con este grupo de quinto grado grupo B, y también hemos recibido algunos apoyos didácticos en otras dependencias, hablemos de capacitaciones en, yo estuve casi cuatro años en casa de la ciencia ... aquel tiempo entonces había una dependencia que así se llamaba aquí en San Cristóbal ... y eso si me ayudó bastante porque ahí si ayuda descubrí muchas estrategias de trabajo, porque la docencia donde estamos con la Secretaría de Educación Pública , pues casi no nos aporta nada en cuanto a las estrategias , métodos de trabajo, si no que ya nosotros como docentes tenemos que preocuparnos ya para poder tener varios

métodos de trabajo para poder sacar adelante nuestros alumnitos , porque es lo que más nos preocupa en estos tiempos, sí.

JP: Ok, bien, ¡gracias! ¿Cuál cree usted que es la relación dentro del aula, que se da entre la lengua que los jóvenes o los niños en este caso hablan, y la cultura que tienen ellos? , ¿Cuál es la relación?

P: ¡aja! ¿La lengua materna de ellos?

JP: La lengua materna de ellos y la cultura. E inevitablemente pues también la interacción que tiene el español. ¿Cómo estas dos lenguas y la cultura de los niños se ven reflejadas dentro del proceso de educación?

P: bueno , la cultura casi no muy lo tomamos en cuenta, bueno lo que es la lengua si, lo que es la lengua de los niños si tenemos que así respetarlo, porque solamente con la lengua de los niños nos podemos comunicar, porque hay muchos niños que les dificulta mucho lo que es la segunda lengua, la español, entonces como maestros de grupo tenemos que ahora si dominar primero también la lengua del niño, para que podamos tener comunicación con ellos, porque si no lo aprendemos entonces no vamos a poder tener comunicación con los niños que les dificulta la segunda lengua, lo que es la española y entonces en este caso, pues como nosotros que somos maestros bilingües tenemos que manejar las dos lenguas, como le había yo planteado anteriormente en el plan de programa anterior nos habían dicho, bueno , en el plan programa anterior 2000 , lo que es plan y programa ... ¿93.? ... ¡si 93!; entonces no nos marcaba también que podemos manejar la lengua en nuestro grupo, simplemente en los cursos que nos han indicado de que; porque anteriormente se manejaba por ciclo, entonces como yo estoy en tercer ciclo en este caso... es que los de primer ciclo son los de primer y segundo, los de segundo ciclo son los de tercero y cuatro, tercer ciclo es quinto y sexto. Entonces yo tengo entendido que en tercer ciclo tenemos que hablar los niños en un 80 % lo que es la lengua española. Y en esta caso 20 % lo que es la lengua materna del niño. Y eso es lo que estamos llevando acabo, porque si todo el tiempo vamos a estar enseñando en la lengua española y como le decía yo hace rato, que hay niños que les dificulta comprender la lengua española, pero ni por mas, a veces hay niños que vienen ...pues ...no, no tienen ese hábito de participar, no tienen ese hábito de que sean creativos y todo eso a veces , bueno , tiene que ver así , ahí entra lo que es la cultura , porque aquí los niños a veces se sienten ... no sé si tienen miedo de participar o no muy se acercan con los maestros, entonces ... pero dependiendo también del maestro , si no es , si el

maestro e un poquito o muy bravo o según como demuestre su carácter, la disciplina el maestro en un grupo. Entonces si el maestro es asociable, tiene estrategias de trabajo muy flexibles según el grado que atienden entonces si los niños se acercan y es muy muy bonito relacionarse con los niños.

JP: ¿Y logran romper la barrera de la lengua, o no?

P: ¡Claro! , Si, si, rompen la barrera y entonces, y si nos damos cuenta también en las comunidades indígenas hay niños que son muy insobresalientes, entonces ¿por qué? , porque manejan dos lenguas y aprenden lo que es la lengua materna de ellos, aprenden a escribir, a leer, porque es uno de los problemas también... que muchas veces, como yo por ejemplo se lo que es la lengua materna tseltal pero muchas veces me dificulta leer en un texto y también al pronunciarlos, a veces ya lo cambiamos nosotros por lo mismo que ya en estos tiempos ya hay mucha diversidad de lenguas indígenas aquí en Chiapas... y entonces... así están las cosas.

JP: Ok.- En cuanto al contexto actual en esta escuela donde estamos ahorita ¿Cuál es la relación que se da entre la escuela y la comunidad?, también ¿entre usted y los padres de familia? Es bien importante esto porque... no se... en la ciudad muchas veces los papás, dejan al niño y se van y luego no regresan o los papás son muchísimo más participativos; en este contexto ¿Cuál es la relación que existe entre la escuela, visto como todos sus integrantes y la comunidad?

P: Pues, es uno de los aspectos que nos preocupa como docentes porque aquí casi no muy se da eso, como ya decía usted hace rato aquí los padres de familia, pues casi nunca vienen a ver a sus hijos si es que entran a clases y si cumplen con la actividades educativas y entonces ... es uno de los aspectos que vemos que no nos permite avanzar con la enseñanza porque los padres de familia a veces solo ... bueno ... la verdad no sé a qué hora se levanten en las mañanas y se levantan, desayunan y se van a sus milpas y entonces se van y ahí están todo el día, pero sin que les importa que es lo que están haciendo sus hijos en la escuela, si están aprendiendo o no; y se regresan en las tardes en su casita y ya no , hasta ahí *namás* queda, ya no les preguntan sus hijos si aprendieron o no y así van pasando simplemente nosotros como maestros somos los únicos que a veces nos preocupamos más para que avancen los niños pues en sus aprendizajes. Hasta ahí *namás*, entonces hemos batallado mucho, pero no hemos podido lograr mucho avance en este caso porque a veces los padres nos dicen de que tienen muchas actividades que hacer en su casita y ahí *namás* quedamos.

Simplemente nosotros tenemos que, ahora sí, batallar y luchar hasta donde se pueda. ¡Aja!

JP: Y en este contexto, me comentaba usted la otra vez, que entra y tiene mucho que ver los programas nacionales federales que hay aquí ¿no? , que utilizan las instalaciones, por ejemplo de la escuela para entregar los apoyos de Progresá y ese tipo de cosas, y suspenden clases.

P: ¡Así es! También es uno de los obstáculos que nos ha venido interrumpiendo las actividades, aunque nosotros quisiéramos cumplir de 9 a 2 de la tarde o de lunes a viernes, pero aquí en este pueblo aún existe todavía lo que es la celebración de las diferentes fiestas tradicionales, y eso nosotros no lo podemos eliminar, cambiar la situación porque ellos están acostumbrados así, y entonces tenemos que ser respetuosos en eso; por ejemplo, hablemos de carnaval , hasta inclusive suspenden dos-tres días de clases cuando es tiempo de carnaval, todo santos, hasta inclusive suspenden una semana de actividades; cuando nos vienen a decir así las autoridades, tenemos que acatarnos a eso porque aunque quisiéramos decirles que no, que queremos trabajar, pero no se puede , no vienen los niños y así.

JP: son usos y costumbres...

P: Son usos y costumbres que tienen todavía aquí en la comunidad; bueno, también somos respetuosos en eso porque también hemos recibido pláticas *por ahí* también que si hay que ser respetuosos en los usos y costumbres, y que no hay que perderlo pues lo que es usos y costumbres, es parte de la cultura mexicana.

JP: ¡Claro!

JP: Ya hablando de nuestro salón de clases, ¿Cómo usted logra ver la interacción de las lenguas? en este caso, usted hablante del tseltal aprendió el tsotsil para hablar con estos niños; y los niños hablantes de tsotsil están aprendiendo el español, es decir que en realidad hay tres lenguas en este contexto, aunque dos se hablan, usted tiene una tercera, ¿Cómo se da esta interacción de lenguas en el salón de clases?

P: Bueno, tengo que, como decía yo hace rato, tenía que aprender primero también la lengua tsotsil para poder comunicarme con los alumnos y ¿Cómo lo aprendí? Es a través de interrelación con mis alumnos, jugando, platicando,

comentando cuentos, o si hay algunas palabras que no lo sé y los alumnos también, entonces tengo que acudirme con algún padre de familia, en este caso hablemos de los comités o alguna otra autoridad aquí cercana de la comunidad, para que yo investigue como se pronuncia en tsotsil tal palabra. Y así fui aprendiendo poco a poco, pero no quiere decir que con esto ya aprendí todo... no, si no que estoy en proceso de apreciar (¿?) también la segunda lengua, ¡perdón! En la lengua de tsotsil, entonces sí pero aquí manejamos diario lo que es la lengua tsotsil y ahí voy aprendiendo porque también estoy *interés* de aprenderlo , y los niños si lo hablan, pero donde si existe un poco de problema es en la escritura de la lengua tsotsil, en eso si tienen mucho problema los niños por eso tenemos que enseñarles también cuales son los alfabetos y todo eso en la lengua tsotsil, y también tenemos que hablar en español porque si no pueden tener problema cuando se van en la secundaria, porque ya los maestros en secundaria pues ya son monolingües, entonces ya es necesario que los niños aprendan la segunda lengua lo que es la lengua y es muy importante porque si nos damos cuenta todos los textos que vienen en el de las diferentes asignaturas en puro español viene, por eso es muy importante que los niños vayan ahora si aprendiendo la segunda lengua que es la española ¿no?

JP: Ok. ¿Usted consideraría que dentro del salón de clases, existe una lengua, que de una u otra forma este arriba de la otra en importancia, en uso o en alguna forma?; es decir, no sé, usted me podría decir: “el español tiene más prestigio o el tsotsil tiene más prestigio porque están dentro de una comunidad” o ¿usted cree que están en un mismo nivel las lenguas y se utilizan únicamente en momentos diferentes?

P: No, yo digo que las dos lenguas son importantes, tanto tsotsil y español, porque ya decía yo hace rato tampoco es bueno olvidar nuestra cultura lo que es nuestra lengua, hablemos de la lengua, entonces , porque las lenguas indígenas que existen aún, hay que conservarlas, porque también son lenguas muy importantes , son bonitas pues, y porque le digo es importante porque es nuestra lengua como origen indígena que somos nosotros, por eso no lo vamos a permitir que se extinga esa lengua, tenemos que fomentar más, pero también no tenemos que perder de vista lo que es la segunda lengua española, porque es la lengua a nivel nacional y mundial se puede decir, porque es una de las lenguas que predomina a nivel mundial lo que es la española, porque si no aprender a hablar la segunda lengua los niños, pues ¿Cómo se van a poder comunicar cuando llegan a salirse en alguna parte de aquí en Chiapas o a nivel nacional, inclusive en mucha gente que son aquí en la comunidad, se van en otros países, hablemos de Estados

Unidos y Canadá, en algunos países aquí en centro y sur de América, en busca del trabajo o salen a prepararse, llegan a estudiar muchos jóvenes aquí en municipio de Chamula, salen aquí de estado de Chiapas, México y llegan en Estados Unidos, hasta inclusive me parece que han llegado en China, porque el municipio de Chamula son gente que les gusta progresar, que no se quedan con los brazos cruzados, entonces ellos están en todas partes, podemos decir a nivel mundial, ¡así está!

JP: Una parte importante dentro de la investigación es conocer el papel del docente como un agente de desarrollo lingüístico y social, ¿Usted cómo se considera en este contexto?, ¿Cuál cree usted que es en general el papel de los docentes de escuelas bilingües?, en su caso particular, ¿cuál cree usted que es su papel como docente de este subsistema que es particular, es un tanto diferente a los demás, es una escuela primaria bilingüe?

P: ¡Aja!

P: Pues, nuestra responsabilidad de nosotros como maestros bilingües es grande porque como ya decía yo hace rato, hay que estar manejando las dos lenguas, pero tampoco vamos a , voy a pensar que yo tengo mucha responsabilidad , no porque tengo que llevarlo así con calma y enseñarle a mis alumno la lengua española y tsotsil, porque ya decía yo hace rato que mi objeto principal estar aquí con ellos es aprendan a hablar en su lengua materna, que aprendan a escribir a leer y en la segunda lengua, ahora si cuando se salen de sexto grado los alumnos que quisiéramos que nuestros alumnos salieran ya bien preparaditos donde quieran que van, que estén aptos para discutir , comentar cualquier tema cualquier problema que se les atravesase en la vida cotidiana. Entonces necesitamos alumnos preparados que sean críticos analíticos en este caso, eso es lo que quisiéramos tener obtener los alumnos aquí en esta comunidad que fueran alumnos sobresalientes, pero muchas veces no se puede por lo mismo que hay muchos obstáculos que nos viene a echar *pa'bajo* a veces, pero no hay que tenerle miedo se puede decir, simplemente hay que tomarlo como un receso y echarle ganas con ellos hasta donde se pueda.

JP: Yo he estado observando algunas clases y he notado, yo no hablo ni tseltal ni tsotsil, pero he notado que en ocasiones usted utiliza el tsotsil y luego cambia a español, luego puede volver a regresar al tsotsil y luego vuelve a hablar el español. ¿En que se basa usted para usar una u otra lengua dentro del salón de

clases?, ¿Lo diferencia por materias, por temas? o ¿Cuándo decide usted cambiar de una lengua a otra?

P: Todo el tiempo lo tengo que manejar así porque como ya decía yo hace rato, hay partes donde tengo que traducir en tsotsil, pero no es porque hay una sola asignatura donde debo de meter lo que es la lengua tsotsil o solo la lengua española no, tengo que ver cómo están mis alumnos, si ya todos saben lo que es la segunda lengua, lo que es la española entonces podría yo impartir las clases en su mayoría en la lengua española, pero si hay dos –tres alumnos que se les dificulta comprender, entonces es muy necesario que yo les traduzca en su lengua materna y en todas las asignaturas hablo en tsotsil, claro que no en 100%, hablemos de matemáticas, por ejemplo si imparto matemáticas ahorita, no puedo hablar 100% en español porque hay niños que no comprenden y eso tengo que traducir en tsotsil para que comprendan, porque lo que se pretende acá es que los niños aprendan y comprendan realmente las clases.

JP: Si porque aun dentro del mismo salón no tienen el mismo nivel de español.

P: No tienen el mismo nivel de español, hay diferencia.

JP: Y ¿Podríamos decir, que tienen el mismo nivel de tsotsil o incluso también en su propia lengua materna hay niveles?

P: Hay variantes, entonces es lo que yo me di cuenta, hablemos de la palabra *tzen** Otros utilizan otros, entonces ahí donde nos dificulta un poquito porque cuando me toca impartir lo que es la lengua tsotsil, ahí donde empieza la discusión, la confrontación porque otros niños dicen: ¡así lo pronunciamos maestro! Y otros dicen: ¡No!, lo pronunciamos así de esta manera. Entonces como que ahora si ¿Dónde me quedo? Porque yo le digo que yo también soy, estoy aprendiendo lo que es la lengua tsotsil acá, entonces por eso, bueno yo digo no importa como lo pronuncian, lo importante que tengamos el mismo conocimiento por lo menos y que sepamos realmente que nos dan a entender una palabra; **p.e:** ____ - ____ (18:36) y ya sabemos que es una muchacha. Entonces y así cuando nosotros ahorita en quinto grado llevamos nueve asignaturas, de las nueve asignaturas tengo que traducir en tsotsil, porque hay niños que si se les dificulta comprender en puro español. Por eso tengo que hablar tsotsil y para que comprendan un poco el contenido de cada tema.

JP: Usted, Hablando de las políticas lingüísticas que tiene el propio gobierno para con ustedes, ¿usted lleva acabo cada una de esas políticas o en realidad son los

maestros quienes las adecuan?, ¿Usted cree que las que implementa el gobierno son buenas o debería de haber cambios?

P: Hay partes. No en su mayoría está mal lo que propone el gobierno, sino que hay cosas buenas también, pero nosotros como cada docentes que somos tenemos que adecuar en el medio donde estamos trabajando, porque por ejemplo yo estoy atendiendo el quinto grado, pero si mis alumnos están bajo de conocimiento, entonces hay momentos que tengo que cambiar el contenido del plan y programa de quinto grado, tengo que retomar el contenido del plan y programa de tercero y cuarto grado porque no alcanzan el nivel de aprendizaje donde estoy ubicado; ¿Por qué lo hago de esta manera? Porque yo quiero que mis niños a decir, vayan bien cimentados, que vayan construyendo bien sus conocimientos, es lo que se pretende.

JP: Si, no simplemente avanzar y avanzar.

P: No simplemente avanzar y avanzar. Porque al final de cuenta a veces cuando ya van en secundaria, bachillerato siguen igual y no son alumnos críticos, analíticos; entonces lo que queremos ahora es que nuestros niños que sean unos niños constructivos en lo futuro , es lo que buscamos, que tengan un amplio conocimiento y que busquen diferentes maneras de cómo sobrevivir después, no importa si quieren trabajar en un profesionistas , hablemos de ingenieros, licenciados, abogados; no importa, también si se quedan a trabajar en el campo pero que tengan un conocimiento bien construido pero que también sepan manejar que estrategia, que herramienta pueden utilizar al trabajar en el campo, porque también es bueno trabajar en el campo, eso es lo que queremos, con esta nueva reforma, pues ya no se busca personas que sean de alta jerarquía se puede decir porque ya el gobierno va cerrando el camino para los jóvenes, eso es lo que nos molesta también como docentes. Entones lo que pretendemos hacer ahorita es que nuestros alumnos cuando sean grandes y que tengan este conocimiento suficiente para ahora sí, para buscar como vana sobrevivir.; Porque todo tipo de trabajo es bueno siempre y cuando que tengan una estrategia para desempeñar ese trabajo; ser agricultor, que sean buenos agricultores, chofer , que sean buenos choferes, que sean responsables pues. Hablemos de albañiles, que sean buenos albañiles, que sean responsables para hacer una buena obra. Eso es lo que se busca que tengan un conocimiento, ¿Cómo se puede decir?, bien construido, eso es lo que pretendemos ahora y que no sean...

JP: ... que les sirva para la vida...

P: que les sirva para la vida, no estamos formando niños que después se vayan a dedicar a una actividad delictiva, eso si no queremos, entonces es lo que estamos haciendo acá; claro que no lo respetamos en su mayoría lo que es el plan, el contenido del plan y programa, porque muchas veces no nos sirve pues, tenemos que cambiar nosotros, hablemos de geografía por ejemplo, los recursos naturales, y a veces en el contenido del plan y programa traen otra, ¿Cómo se puede decir?, otro conocimiento, otro país y quiere que lo impartamos acá, pero yo pienso que no es así, mientras no lo conocemos el entorno donde vivimos entonces no se puede ahora si enseñarles a los alumnos como viven de tal país, tal continente, entonces nosotros tenemos que empezar acá en nuestra región para que vayan conociendo y así vamos ampliando el conocimiento a nivel mundial acerca de un ejemplo de la naturaleza. Eso es lo que, de igual forma lo adecuamos los contenidos del plan y programa.

JP: Ahora, ya para ir finalizando ¿Usted cree de manera personal que en realidad se desarrolla un bilingüismo en los alumnos? ¿Logran los alumnos salir de una primaria bilingüe, realmente bilingües?

P: No. Sinceramente no se logra, quisiéramos, habemos docentes también que si nos preocupamos mucho pero habemos docentes que ya no impartimos lo que es la lengua tzotzil, la primera lengua del niño, ya muchos de nosotros también como docentes, ya no lo queremos manejar también la lengua indígena, como que nos da pena pronunciarlo o fomentando esa lengua originaria se puede decir; entonces es uno de los problemas que también tenemos como docentes. En ese caso no porque ya decía yo hace rato que las lenguas indígenas es muy buena no olvidarlo y no perderlo de vista porque es la primera lengua que existió aquí en América. Entones es por ahí donde tenemos que fomentarlo y habemos muchos maestros que si nos preocupamos por la primera lengua de cada pueblo indígena aquí en Chiapas. Y entonces no se logra concretizar los alumnos que si sean 100% bilingües, no; simplemente llegamos a veces 60-70%, hasta inclusive algunas, sin nos damos cuenta de algunos pueblos de aquí en Chiapas, se está perdiendo la lengua indígena, ¿Por qué? Porque, bueno, tal vez porque ya no queremos seguir con nuestra cultura, ya no queremos seguir ahí, pero yo pienso que no es así, no importa donde vayamos pero que tenemos que tener en la cabeza que tenemos una primera lengua originaria que es las lenguas indígenas que hay aquí en Chiapas, y también claro que sí, si hay una posibilidad de aprender las otras lenguas, hablemos de español, inglés y otras lenguas, claro que sí, nomás que a veces no tenemos tiempo para aprender esas lenguas. Hay muchas cosas que aprender aquí en esta vida, pro desafortunadamente a veces con la política

nacional, internacional pues nos viene a desanimar un poco porque para nosotros como que nos cierra el camino y entonces es ahí donde muchas de nuestras gentes dicen: ¿para qué lo voy a mandar a la escuela a mis hijos, si ya no van a ser profesionistas? Porque ya se dan cuenta también como viene la política a nivel nacional y mundial pues, y esta así entonces no se logra formar niños bilingües porque claro, lo saben hablar pero no lo saben escribir y les dificulta al leer un texto en su lengua.

JP: Ok. Para finalizar, una duda. A ustedes como institución, a esta escuela, ¿Les entregan material en la lengua indígena para ser explotado?, porque hace rato me mencionaba y yo he observado que la gran mayoría de los libros se encuentran en español; ¿ustedes reciben bibliografía, no sé, algún tipo de juego o algún elemento lúdico, donde venga hecho todo en lengua indígena?

P: ¡Mmm! Es mínimo, hablemos por ejemplo cada inicio de periodo escolar nos mandan los libros de textos gratuitos pero en su mayoría en lengua española y solo un libro nos mandan al inicio del periodo escolar lo que es de la de *basik kop*, pero también lo leemos acá en el salón de clases pero muchas veces no le entienden los niños porque vienen muy cambiados y no se realmente donde son los autores de este libro, a lo mejor son de otras regiones, pero no , son las fallas que existen aquí en Chiapas, entonces es otro de los problemas que sufren, y por eso nosotros lo dejamos a un lado ese libro que no muy nos sirve y nosotros tenemos que ahora sí, buscar la estrategia, buscar la forma como enriquecer la lengua del niño en su comunidad ... ahí estamos trabajando.

JP: Perfecto profe, le agradezco mucho el apoyo prestado a esta investigación, para hacer esta entrevista y estaremos todavía en contacto y yo traeré posteriormente la entrevista para que pueda leerla y hacerme algún otro comentario. Se lo agradezco mucho.

P: No, al contrario, a usted también gracias que nos visitó varias veces y es un fortalecimiento para nosotros, porque es lo que nos agradece también que alguien nos viniera a hacer alguna observación y sugerencias también. Porque si solo estamos encerrado en el salón con nuestros alumnos muchas veces pensamos que lo estamos haciendo 100% bien pero muchas veces no es así lo que queremos es observación, sugerencias para ir retomando cuales son las cosas que estamos haciendo bien y cuáles son las que no nos conviene, ahora si en este grupo de los niños. Entonces a usted también y muchas gracias por su visita y claro que estamos para servirle.

JP: ¡Gracias Profe!