



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**

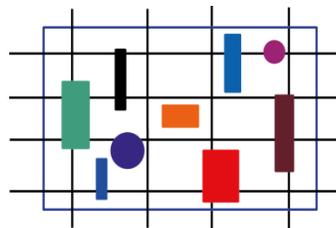
**MESBILJÁ, OXCHUC, CHIAPAS:  
UN ESTUDIO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES**

**PRESENTA**  
ELIZABETH US GRAJALES

**DIRECTORA DE TESIS**  
ELISA CRUZ RUEDA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
MARZO 2012



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI



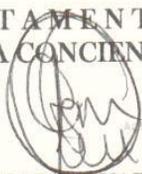
COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0188/2012  
Febrero 28 de 2012.

**C. ELIZABETH US GRAJALES**  
**EGRESADO (A) DEL DOCTORADO EN**  
**ESTUDIOS REGIONALES.**  
**1ª PROMOCIÓN**  
**MATRÍCULA: 09162014**  
**TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**  
**P R E S E N T E.**

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "MESBILJÁ, OXCHUC, CHIAPAS: UN ESTUDIO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS", se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos de su tesis de grado y tres electrónicos (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso y un disco compacto a la Biblioteca del Doctorado en Estudios Regionales y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

**A T E N T A M E N T E**  
**" POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR "**

  
**MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL**  
**PRESIDENTE DEL COMITÉ DE**  
**INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.**

  
**VO. 480.**  
**DRA. LETICIA PONS BONALS**  
**COORDINADORA.**

C.c.p.-Expediente/minutario.  
RGCM/JC/mcmd\*



## ABSTRACT

Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: a study of linguistic policy in English Language Teaching

This study aims at showing the effects of linguistic policy in English Language Teaching at 135 Technical Junior High School at Mesbiljá, Chiapas, México. Tzeltal students learn English or not in class? What happens in the English class when the teaching communication is not given in the students' mother tongue (Tzeltal) and Spanish (official language) is not yet comprehensible for the students? Techniques of the quantitative approach and the ethnographic method were chosen to collect data which were analyzed through the ethnographic of communication, the narrative analysis and the classroom discourse models.

Elizabeth Us Grajales

Profesora/investigadora

Universidad Autónoma de Chiapas

Escuela de Lenguas Tuxtla

ugel23@hotmail.com

### **Catalogación bibliotecaria:**

Política Lingüística – Política Educativa – Tzeltales – Mesbiljá – Región Altos de Chiapas – Política Pública – Enseñanza del Inglés – Diversidad Cultural– Investigación Cualitativa – Etnografía – Discurso Pedagógico – Análisis Narrativo.

Por la convicción de un interaprendizaje dialógico  
respetando principios de igualdad y tolerancia  
abriéndonos a ambos saberes  
desarrollando capacidad de escuchar  
somos y pensamos diferente  
eso nos da riqueza al compartir y  
al complementarnos, nos fortalecemos  
aprendamos juntos  
convivamos respetando nuestras diferencias



*Aka jkich 'batik ta muk*  
Nos llevemos muy en grande  
*Winikat*  
tú eres hombre  
*winikon u'uk*  
yo también soy hombre  
*Ay bi ya a na',*  
Tu algo sabes.  
*Ay bi ya jna'u'ku*  
Yo también algo sé  
*Ay bi ma xa na'*  
Tú algo no sabes  
*Ay bi ma jna'u'ku*  
yo también algo no sé  
*Ja yu'un...*  
Entonces...  
*Aka jkich' 'batik ta muk*  
es mejor llevarnos muy en grande

Javier López Sánchez.

# ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos	<i>viii</i>
Resumen	<i>x</i>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1

## CAPÍTULO 1

### EXPLICANDO LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

1.1	Trasfondo de la política lingüística.....	10
1.2	El reconocimiento del otro: su lengua y cultura.....	11
1.3	Diversidad lingüística y cultural.....	16
1.4	Prejuicios de la sociedad actual ante hablantes de lenguas indígenas.....	20
1.5	Tensiones entre la escuela y la vida comunitaria de Mesbiljá.....	23
1.6	Recapitulación.....	24

## CAPÍTULO 2

### LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA

2.1	Chiapas como territorio de diversidad cultural.....	26
2.2	Relación actual del Estado con los pueblos originarios.....	31
2.3	Trasfondo de dominación en la política pública.....	35
2.4	Entendiendo la política pública.....	36
2.5	Interculturalidad: ¿nueva política pública?.....	38
2.6	La comunicación intercultural en Mesbiljá.....	41
2.7	Reforma Integral de la Educación Secundaria Educativa RIES.....	43
2.7.1	Antecedentes históricos en la educación secundaria en México.....	44
2.7.2	Reforma educativa 2006 para la enseñanza de lengua extranjera.....	45
2.8	La política y su nexa con la formación y actualización de los docentes.....	46
2.9	Política pública educativa y política lingüística en Mesbiljá.....	48
2.10	Recapitulación.....	52

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVOS DE MESBILJÁ

3.1	Conociendo un pueblo tzeltal: Mesbiljá.....	56
3.1.1	Contexto histórico.....	57
3.1.2	Religión.....	60
3.1.3	Actividades económicas y vida cotidiana.....	63
3.1.4	Adscripción y autoadscripción indígena y relación con los “”otros”.....	68
3.1.5	La categoría de indio o indígena: categoría colonial.....	69
3.1.6	Organización política.....	70
3.1.7	Presencia del Estado en la comunidad a través de la Educación Pública.....	72
3.2	La Escuela Secundaria Técnica (Agropecuaria) 135.....	74
3.3	Ambiente y dinámicas del trabajo docente.....	80
3.4	Fundamentos de los conceptos enseñanza-aprendizaje.....	83
3.4.1	Relación alumnos indígenas maestros <i>caxlanes</i> : ¿laboratorio o experiencia intercultural?.....	84
3.4.2	Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	85
3.5	Evaluación educativa.....	90
3.6	Recapitulación.....	91

## CAPÍTULO 4

### LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN MESBILJÁ

4.1	Política lingüística en la enseñanza del inglés.....	93
4.2	¿Imperialismo o lengua franca?.....	95
4.3	¿Cómo se enseña y se aprende inglés en Mesbiljá?.....	97
4.3.1	Perfil de un profesor de inglés.....	98
4.3.1.1	Profesionalización de la enseñanza del inglés.....	99
4.3.1.2	Objetivos curriculares para la asignatura de inglés en México y Mesbiljá.....	100
4.3.2	Opinión de docentes y alumnos sobre los conceptos enseñanza-aprendizaje.....	101

4.3.2.1	Roles del maestro/a de inglés.....	102
4.3.2.2	Modelos de enseñanza.....	103
4.4	Recursos para la enseñanza del inglés.....	104
4.5	Factores que inciden en la competencia comunicativa.....	105
4.5.1	El aprendizaje obligatorio del inglés.....	107
4.5.2	Falta de recursos y material.....	108
4.5.3	Uso del español y el inglés en el aula.....	112
4.5.4	La falta de formación en educación intercultural bilingüe.....	112
4.5.5	Exceso de actividades académico-administrativas.....	113
4.5.6	Planes de estudio ambiciosos en contenido y descontextualizados.....	113
4.6	¿Procesos de aculturación o revalorización cultural?.....	114
4.7	Recapitulación.....	115

## **CAPÍTULO 5**

### **INSTRUMENTACIÓN DEL ESTUDIO**

5.1	Paradigma de la investigación cualitativa.....	118
5.2	Método etnográfico.....	119
5.3	Fase documental de la investigación.....	120
5.4	Documentos oficiales.....	121
5.4.1	Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera.....	121
5.4.2	Plan de Estudios de Lengua Extranjera: Inglés.....	122
5.4.3	Libros de texto de inglés.....	123
5.4.4	Planes de clase de inglés.....	125
5.4.5	Evaluación diagnóstica de la Escuela Secundaria Técnica 135.....	126
5.5	Acceso al campo y cambios en mi papel de investigadora.....	126
5.5.1	Acercamiento a Mesbiljá.....	128
5.5.2	Acercamiento a Mesbiljá como una <i>insider</i> .....	131
5.6	Selección de informantes: muestra.....	136
5.7	Técnicas para la recuperación de los datos cualitativos.....	136
5.7.1	Observación participante.....	139

5.7.2	Mapeo y croquis del contexto.....	140
5.7.3	Imágenes.....	140
5.7.4	Diario personal.....	144
5.7.5	Entrevista etnográficas .....	150
5.7.6	Grabaciones en audio y video de interacciones en el aula.....	153
5.8	El plano cuantitativo de la investigación.....	153
5.8.1	Porcentaje de las manifestaciones de las lenguas en clases de inglés.....	154
5.8.2	Escala de aprovechamiento de la asignatura de inglés.....	154
5.9	Triangulación de datos.....	155
5.9.1	Códigos y categorías para el análisis.....	157
5.9.2	Aproximaciones para su análisis.....	161
5.9.2.1	Discurso pedagógico.....	161
5.9.2.2	Análisis narrativo.....	162
5.9.2.3	Etnografía de la comunicación.....	163
5.10	Recapitulación.....	164

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

6.1	Efectos de la política lingüística a través del análisis de discurso pedagógico en el aula de inglés.....	165
6.1.1	Técnicas de enseñanza.....	166
6.1.2	Actividades pedagógicas.....	177
6.1.3	Reflejos de prácticas sociales en el aula.....	185
6.2	Reflejos de las percepciones sobre el inglés y su utilidad en Mesbiljá a través del análisis narrativo.....	188
6.3	Competencia comunicativa en inglés a través del análisis de la etnografía de la comunicación.....	195
6.3.1	Situaciones comunicativas entre docente y alumnos.....	195
6.3.2	Elementos kinésicos y proxémicos.....	199
6.3.3	Manifestaciones lingüísticas del inglés, español y tzeltal.....	203
6.3.2.1	Desde el plano cuantitativo.....	203

6.3.2.2 Desde el plano cualitativo.....	206
6.4. Recapitulación.....	214

## **CAPÍTULO 7**

### **DISCUSIÓN FINAL, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

7.1 Discusión final.....	215
7.2 Conclusiones.....	220
7.3 Sugerencias.....	225

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>228</b>
--------------------------	------------

<b>LISTADOS.....</b>	<b>239</b>
----------------------	------------

- A. Lista de imágenes
- B. Lista de tablas y gráficas
- C. Lista de esquemas
- D. Lista de acrónimos y siglas
- E. Lista de ilustraciones
- F. Lista de fragmentos
- G. Lista de apéndices

## AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que participaron e hicieron posible este proyecto, muchas gracias por su apoyo y enseñanza:

Agradezco a las familias de la Comunidad de Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas por haber confiado en mí, por compartir sus saberes, por convertir su hogar en mi segunda casa, por enseñarme a vivir y convivir en familia. De la misma manera, agradezco a los docentes, en especial al maestro Hugo Santos Santiago, a los alumnos, al Comité de Secundaria y las autoridades de la Escuela Secundaria Técnica No. 135 de esa localidad por su apoyo incondicional para la realización de este trabajo.

A la Universidad Autónoma de Chiapas a través de la Escuela de Lenguas Tapachula, la Escuela de Lenguas Tuxtla y del Doctorado en Estudios Regionales por ser pilares en mi formación profesional, por todo el apoyo recibido, por las gestiones realizadas para que el doctorado fuera una realidad; gracias por ser mi casa durante tanto tiempo acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

La culminación de este proyecto es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dándome ánimo, gracias al **Comité Tutorial del área: Sociedad, Estado y Derecho:** Dra. Elisa Cruz Rueda, Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez, Dra. Ma. del Pilar Elizondo Zenteno, Dr. Antonio Paniagua Álvarez y el Dr. José Luis Hernández Cruz por el tiempo dedicado a enriquecer con sus comentarios la validez y confiabilidad de lo investigado. Agradezco a mi directora Elisa Cruz Rueda y a mi Co-director Oscar Gustavo Chanona Pérez por haber aceptado acompañarme en esta aventura, por su paciencia y por ayudarme a vivir y apropiarme de la etnografía, un campo antes desconocido para mí. Gracias al Dr. Chanona por el tiempo dedicado, por compartir sus conocimientos sobre lingüística aplicada e investigación cualitativa-etnográfica y por ocuparse de la calidad del estudio.

A mis padres Genoveva y Wilbert y a mi abuelita Otilia por su cariño, comprensión, apoyo sin condiciones ni medida. Por guiarme en el camino de la vida, de la aventura, de la incertidumbre y del amor. A mis hermanos/as Williams, Alexander, Marlene y Madeleidy que me acompañaron y me han apoyado incondicionalmente en esta aventura que significó el doctorado, gracias por cuidar con amor y cuidado a mis hijos, en tantos periodos de ausencia. Gracias a toda mi gran familia (US y GRAJALES) de tíos, primos, sobrinos, amigos, compañeros de trabajo, conocidos, vecinos y personas que han dejado huella en mi vida Juan Campos, Hatsune Oka, Lolis Nuñez, Raúl Carpio, Tony Wright, por su gran amor y apoyo.

A mi esposo Salvador, que a pesar de la distancia siempre estuvo atento para saber cómo estaba, dándome siempre ánimo, motivándome a seguir siempre adelante, a enfrentar con entusiasmo cualquier reto. Gracias por tu infinita paciencia, tu amor, tu inagotable apoyo, y por compartir logros, momentos críticos, momentos de felicidad a lado de nuestros hijos. Gracias a tus padres Alba y Raúl, hermanos Carolina y Carlos y abuelos Carolina y Jesús que están deseándonos lo mejor en nuestras vidas, echándome porras para la conclusión de esta experiencia.

A mis hijos Josie, Jessie y Joshua por contagiarme su fascinación por la vida y por comprender mis ausencias. Gracias por su apoyo, paciencia, amor y comprensión; ustedes tres me han enseñado a que no hay obstáculos que uno no pueda vencer, sus oraciones constantes me han fortalecido mucho. Son mi energía, los amo mucho; gracias por estar siempre apoyándome en mi trabajo y estudio.

Finalmente, al creador de mi vida. Gracias Jehová Dios y a Jesucristo por bendecirme poniéndome en mi camino a una gran familia amorosa y siempre unida, amigos, compañeros de trabajo, conocidos y muchas personas que han estado alrededor apoyándome, dándome fortaleza, enseñándome, creyendo en mí, haciendo oración para que me vaya bien en todo. Gracias por haberme permitido tener esta experiencia de vida desaprendiendo, aprendiendo y reaprendiendo a convivir no sólo con mis hermanos tzeltales sino con toda tu creación, gracias por iluminar siempre mi camino.

(Wokol awalbetik /Gracias a todos)

## RESUMEN

La presente tesis se sitúa dentro del campo de los Estudios Regionales con una mirada transdisciplinaria apoyándonos en la lingüística aplicada, la antropología, el derecho y las ciencias de la educación. El propósito principal de esta investigación es mostrar los efectos de la aplicación de la política lingüística en la enseñanza del inglés en los alumnos tzeltales de la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá, Oxchuc, del Estado de Chiapas, México. Específicamente, el estudio se orienta a conocer si al homogeneizar la enseñanza del inglés se logra aprenderlo o no en el aula. Igualmente, interesa saber qué pasa en el aula cuando el alumno necesita aprender inglés como tercera lengua y el docente, al no tener dominio de tzeltal, utiliza el español como medio de transmisión para que aprendan inglés.

La presente tesis aborda las condiciones de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135 ubicada en Mesbiljá, Chiapas desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje del inglés. Sin embargo, los problemas para el aprendizaje de la lengua inglesa reflejan otros aspectos de la formación de los alumnos; simplemente no se puede aprender ningún conocimiento o lengua desde el supuesto que se conocen las bases de las que parte el programa educativo; en este caso, el programa educativo de inglés para el nivel secundaria basa su enseñanza-aprendizaje en el supuesto que el alumno es hispanohablante nativo, supuesto totalmente falso en Mesbiljá.

Por esta razón, la política educativa, los planes y programas educativos y los procedimientos de enseñanza de inglés que pueden llegar a ser efectivos en otros lugares del país, no logran alcanzar los objetivos curriculares en Mesbiljá, lo cual obliga afín de obtener resultados positivos a tomar una decisión que equilibre: la enseñanza del tzeltal al inglés por medio de docentes de inglés competentes en tzeltal y la enseñanza del inglés como tercera lengua en los alumnos tzeltales de Mesbiljá.

Aunque el diseño de la investigación sigue una combinación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, el énfasis mayor está en la perspectiva cualitativa ya que se busca dar cuenta del discurso pedagógico en el aula de inglés y su relación con las experiencias de vida de las personas: alumnos, padres de familia, adultos mayores y docentes captando las formas de vida de este pueblo tzeltal de Mesbiljá para entender el contexto histórico, cultural, político, social, religioso y económico en que viven y sus nexos con el aspecto educativo.

De tal manera, que hemos elegido el método etnográfico para la recuperación de datos escuchando las voces de los informantes e interpretando lo que subyace en sus percepciones con respecto a la enseñanza del inglés. Las técnicas que hemos utilizado son las siguientes: Observación participante, diario y notas de campo, diseño de croquis, grabación y transcripciones de clases, entrevistas informales y medios visuales. Desde el paradigma cuantitativo se recuperaron datos estadísticos de las manifestaciones lingüísticas de las lenguas: español, tzeltal e inglés en clase de inglés y las calificaciones obtenidas por los alumnos en la asignatura de inglés. Después de triangular los datos etnográficos obtenidos, se codificaron y categorizaron apoyándonos en el programa digital Atlas-ti y los datos cuantitativos se graficaron con el programa SPSS versión 12. Los modelos de análisis para la interpretación de datos cualitativos están basados en la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1972,

Schiffrin, 1994; Lastra 2003), el discurso pedagógico (Allwright y Bailey 1991 Edwards y Westgate 1994; Cazden 2001; Barriga 2011) y el análisis narrativo (Edwards, 2008; Hess, 2011).

Entre las aportaciones más relevantes del trabajo se encuentran las relacionadas con el discurso pedagógico en el aula de inglés y las manifestaciones lingüísticas en las que convergen las lenguas: tzeltal, español e inglés en el aula. Así como, profundos prejuicios entre los tzeltales a los mestizos y viceversa que impiden una relación y comunicación intercultural exitosa ya que el personal docente de la secundaria no comprende la cultura tzeltal y no domina la lengua (tzeltal) de manera que puedan resolver las dudas de sus alumnos o impartir la clase de una manera comprensible y contextualizada. Por otra parte, los alumnos tampoco comprenden la cultura de los docentes ni su lengua (español) por lo que les es difícil adquirir los conocimientos a partir del español, pues no tienen la competencia lingüística ni comunicativa mínima indispensable para que a partir de esta lengua se les enseñe inglés. Podemos concluir que la Secretaría de Educación Pública transforme su política lingüística del idioma inglés para los casos de comunidades indígenas o bien, el docente debe transformar sus métodos de enseñanza, aprendiendo la lengua local para tener la competencia que le permita la enseñanza del inglés en sus alumnos.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto de estudio la política lingüística en la enseñanza del idioma inglés en los alumnos tzeltales de la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá, en Oxchuc, Chiapas. Se enmarca este trabajo en una combinación de paradigmas cuantitativo y cualitativo particularmente en la etnografía para captar las formas de vida del pueblo tzeltal de Mesbiljá, conocer la percepción de los informantes con respecto a la enseñanza del inglés e interpretar el discurso en el aula de inglés.

En Mesbiljá, paraje donde se realizó esta investigación, vive una parte del pueblo tzeltal ubicado en la región de los Altos de Chiapas en el municipio de Oxchuc. Es importante mencionar que abordaré brevemente en esta sección un poco de su vida con la finalidad de contextualizar y situar al lector en este trabajo ya que en el Capítulo 3, sección 3.1 se describe a profundidad la vida de sus habitantes.

Este pueblo tzeltal ha vivido cambios a través de diferentes épocas. Algunos de estos son los siguientes: la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 contra el Estado contribuyó a que sus habitantes fueran beneficiados con proyectos sociales como piso firme, ingresos económicos de PROCAMPO, desayunos escolares, becas de oportunidades para que los niños tengan acceso a la educación; dentro del ámbito educativo, se establecieron tres instituciones educativas: la primaria bilingüe en 1935, el jardín de niños en 2000 y la secundaria en 2003; en lo religioso, la llegada de la iglesia presbiteriana en 1935 convierte aproximadamente al 90 % de la población en creyentes evangélicos presbiterianos rompiendo con prácticas tzeltales ancestrales como la creencia en chamanes, curanderas y parteras, rituales del maíz y celebraciones tradicionales. Mesbiljá, una de muchas comunidades indígenas de México, ha estado sujeta a las políticas públicas del país no sólo en acciones gubernamentales dirigidas a las lenguas o a la educación sino también en la salud, agricultura, participación social, entre otras. Ahora bien, dentro de la complejidad que viven los habitantes, encontramos a la escuela como figura del Estado con políticas educativas y lingüísticas (Véase Capítulo 2, sección 2.6) dirigidas a sus habitantes.

## Problemática y justificación

Centrándonos ahora en nuestro estudio, una política lingüística (Véase Capítulo 1, sección 1.1), debe entenderse, como una acción o acciones que determinan cómo y en qué ámbitos deben usarse las lenguas y cómo los implicados las adoptan. En Mesbiljá, la política educativa y lingüística promueven el monolingüismo con el uso del español como la lengua de instrucción en la educación secundaria y se introduce, como en otros ámbitos de la educación en México, el aprendizaje del inglés como asignatura de lengua extranjera; el uso del tzeltal en el kínder; el uso del tzeltal y el español en la primaria. Dentro del contexto del uso de las lenguas como medios de instrucción, encontramos que los jóvenes al egresar de la primaria no tienen un dominio básico del español; en tzeltal, su propia lengua materna, tienen debilidades de expresión escrita. Estos alumnos, además, al ingresar a primer grado de secundaria, se encuentran con que deben acreditar otra lengua aparte del español, que sus docentes no hablan tzeltal por ser *caxclanes*<sup>1</sup>.

En este espacio educativo de la Escuela Secundaria Técnica 135 convergen relaciones de poder entre autoridades de la escuela y padres de familia; docentes y alumnos; y alumnos y alumnas por cuestiones que tienen trasfondo étnico, cultural, religioso, político y económico. El uso del poder se expresa en diferentes formas; menciono aquí un ejemplo: en una junta con padres de familia para la entrega de calificaciones, el director no indígena de la escuela le pide al profesor de inglés que escriba en el orden del día: “español”. Ese día el director no indígena pide a los padres de familia que hablen a sus hijos en español en casa. Les dice que los problemas de reprobación en las asignaturas se deben a que no saben leer ni escribir en español, que no participan en clase (Ver imagen 1). El poder se da en una relación donde una de las partes busca someter a la otra, a través del control, físico o simbólico de los elementos significativos o relevantes culturalmente, por ejemplo, a través de la educación oficial o del Estado mexicano, el español se ha vuelto un objeto simbólico “relevante”, cuyo dominio demuestra estatus (Cruz, 2007). De esta manera, en el ejemplo se puede observar el uso del poder en ese acto, donde la autoridad burocrática representada por el director muestra su preocupación cotidiana por la formación de los alumnos, el aprendizaje del español como medio de instrucción para aprender las demás materias. Los padres, al estar en un espacio de subordinación por encontrarse en el aula de la escuela en una relación asimétrica, se quedaron callados sin

comentar u opinar sobre esta petición. Se puede inferir dos razones: el papel que juega la escuela en la comunidad por ser la institución que tiene el conocimiento “científico” y la que toma decisiones sobre sus hijos o porque los padres no poseen el dominio del español para responder al director (Ver imagen 2). En este sentido y según, Tabors (2003) si se le pregunta a los padres haciendo uso de una segunda lengua, tendrán dificultades en responder. En la imagen se puede percibir que por un lado, se encuentra la escuela secundaria y sus docentes como representantes del Estado y encargados de aplicar o adaptar, en su caso, la política educativa hegemónica, y por otro lado, están los alumnos, padres de familia, comité de secundaria y docentes tzeltales como representantes de la comunidad orientados a adoptarlas

En el contexto áulico de la clase de inglés convergen estas lenguas: inglés, tzeltal y español. En el siguiente ejemplo grabado en la clase de primer año, se puede observar cómo se manifiestan las tres lenguas.

LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	<b>Profesor:</b>	<i>cat</i> (inglés)
2.	<b>Alumnos:</b>	gato (español) <i>mis</i> (tzeltal)
3.	<b>Profesor:</b>	<i>mis, mis</i> así, good (tzeltal, español, inglés) <i>bird</i> (inglés)
4.	<b>Alumnos:</b>	<i>mut</i> (tzeltal)
5.	<b>Profesor:</b>	a ver, que alcen la mano los que digan que pájaro es <i>mut</i> (español, tzeltal)

Frag.1. Interacción en aula de inglés 1 profesor-grupo. Transcripción, Octubre 2010.

A manera de ejemplo se presentó este fragmento 1 con el propósito de mostrar la complejidad del discurso en esta aula de inglés. Este trabajo intenta, en general, demostrar los efectos que tienen esta política educativa y en particular la política lingüística de la enseñanza del inglés en un contexto en donde el docente no domina el tzeltal y mostrar la adaptación de su quehacer docente. Además, intenta identificar reflejos de la percepción que tienen los alumnos y los padres sobre el aprendizaje del inglés y su utilidad en la comunidad. Así como analizar a través de estadísticas el aprovechamiento en esta asignatura, si los alumnos aprenden o no inglés.

De tal manera, este trabajo cuestiona si la política lingüística de la enseñanza del inglés enriquece la identidad de los alumnos en su lengua y cultura, o si influye en su ocultamiento.



Imagen 1: Junta con padres de familia



Imagen 2: Escuela y comunidad

En este trabajo se entiende como lengua a la herramienta que permite al individuo comunicarse, expresarse, significar y resignificarse el mundo o realidad que lo rodea. De acuerdo con Sánchez,

En el contexto educativo, la lengua tiene un papel significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el crecimiento social y cognitivo. Pues, como ya se dijo, es a través de la lengua que llegamos a ser sujetos pensantes y capaces de imprimirle significado a nuestra sociedad, y es también por este medio que los alumnos, al interactuar con sus compañeros y con la guía del maestro, acceden a otros aprendizajes en las aulas. Por ende, una escuela que brinda las oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los alumnos, contribuye a ampliar el espectro de su pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva.

(2006:19)

Considero que el uso que los alumnos hacen del tzeltal en el aula es un factor vital para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Sin embargo, resulta relevante investigar por un lado lo que ocurre en el aula en relación al proceso de aprendizaje cuando el alumno necesita aprender el inglés como tercera lengua, y por otro, al docente quien al no contar con el dominio de tzeltal, utiliza el español como vehículo para que aprendan inglés.

### **Estado de la cuestión**

Se han hecho investigaciones con respecto a la política lingüística insertándose en paradigmas de la educación intercultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena, lingüística aplicada, diversidad cultural y educación bilingüe; podemos encontrar trabajos de Cuarón (1997), Hamel (2000), Muñoz (2002), García-Landa y Terborg (2010), Menken y García (2010). Estos trabajos cuestionan la implementación de las políticas lingüísticas, sus fallas en la aplicación, sobre todo porque son políticas que intentan imponerse de arriba hacia abajo, esto es, que las decisiones son tomadas por las autoridades y no por la elección de los hablantes. Por ejemplo, la investigación de Estrada (2010) realizada en el noreste de México con grupos yaqui y pima bajo, habla de la falta de formación docente en lenguas originarias y el papel que necesita tener la escuela para revalorar el uso de la lengua tanto en ámbito escolar como en el comunitario.

A nivel internacional, se encuentran investigaciones como la de Aito (2010) sobre el caso de Nigeria. Este trabajo describe el multilingüismo en el salón de clase en donde el francés entra al

sistema educativo como lengua extranjera cuando esta lengua es distante para la gente que habla lenguas originarias. Otro trabajo, Khemlani (2010) sobre política lingüística, está relacionado con el papel del inglés en Malasia; esta investigación presenta al inglés que se introduce al sistema educativo como materia y se estudia once años con la finalidad del mejoramiento económico y social del país. Esta última investigación presenta coincidencias con las políticas lingüísticas de México al introducir el inglés como materia en los diferentes niveles educativos con miras a que las personas tengan competencia en una segunda lengua para vivir en un país globalizado. De acuerdo con esto, el presente trabajo no está desarticulado en otras investigaciones realizadas sobre el estudio y la problemática de la política lingüística. Sin embargo, sí intenta que los resultados permitan al lector encontrar elementos de discusión sobre el uso del tzeltal o cualquier otra lengua materna en clase de lengua extranjera; además de que puedan los lectores conocer la vida de los tzeltales de Mesbiljá a través de sus voces.

## **Objetivos**

Después de lo ya planteado, los objetivos de la tesis son los siguientes: mostrar los efectos de la política lingüística en la enseñanza del inglés en los alumnos de la secundaria; identificar reflejos de la percepción sobre el aprendizaje del inglés y su utilidad en la comunidad; demostrar que el español es la lengua de instrucción más utilizada en el salón de inglés y no el inglés ni tzeltal.

De igual forma, se intenta demostrar que la política educativa homogeneiza la enseñanza del inglés sin considerar el contexto de Mesbiljá por lo que al implementarse la política lingüística no se logra aprender la lengua. Por último, se pretende señalar que una política lingüística debe ser transformada por el Estado Mexicano en beneficio de sus ciudadanos y el mismo docente puede transformar sus técnicas de enseñanza o adquirir competencias en la lengua local para concretar la política lingüística.

## **Preguntas a responder**

El propósito del estudio es encontrar respuestas a las siguientes cuestiones:

¿Cuáles han sido los efectos de la política lingüística en la enseñanza del inglés en la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá?

¿Cómo se ha transformado la política lingüística en el aula de inglés? ¿Se aprende o no inglés en el aula y para qué?

### **Estructura de la tesis**

Para facilitar al lector la lectura de esta investigación, se ha estructurado la tesis en siete capítulos ilustrando con algunos pasajes la vida de la comunidad. El primero de ellos denominado “Explicando la política lingüística” trata sobre un acercamiento a los supuestos teóricos que guían el argumento de la tesis dentro del campo transdisciplinar característica de los estudios regionales. De esta manera, se discuten los marcos que ubicarán al lector en la problemática abordada, a la vez, se apropian los conceptos para hacerlos útiles en el cruce con la etnografía.

El capítulo dos, “La diversidad cultural en la política pública” analiza a Chiapas con una mirada desde la diversidad cultural a través de las políticas dirigidas a los pueblos originarios. Estas políticas se construyeron con la ideología de la diferencia étnica (Bastos, 2008) pero la diversidad cultural no debería reducirse únicamente a los pueblos originarios de México sino a los grupos que por algunas características que comparten, se agrupan y se hacen diferentes a los ‘otros’ tal es el caso de los grupos religiosos, los homosexuales, los discapacitados, los niños de la calle, los masones, entre muchos otros. Sin embargo, en este trabajo se analizará la diversidad cultural con esa mirada de diferencia étnica con el propósito de remontarnos a los orígenes en donde surgieron las actitudes de negación o sometimiento al otro y cómo esas actitudes se manifiestan en la sociedad actual. De igual forma, se discute el papel que juega la diversidad cultural en las políticas públicas internacionales y cómo éstas llegan e impactar en las comunidades indígenas.

El tercer capítulo, “Aspectos socio-culturales y educativos en Mesbiljá”, aborda la política educativa dentro de la Escuela Secundaria Técnica 135 en Mesbiljá y cómo ésta se convierte en práctica en esta escuela. Primero, se contextualiza esta comunidad para conocer lo que sus

habitantes creen y piensan y cómo actúan y viven con la finalidad de entender por qué las reformas educativas con trasfondos uniformistas y homogeneizantes, cuando llegan a contextos no urbanos como lo es este pueblo tzeltal, fracasan y no logran los propósitos para los que fueron diseñadas. Se hace asimismo, un breve recorrido por los propósitos que se persiguen en la educación secundaria y sus reformas a través del tiempo. Posteriormente, se ilustra la vida escolar en la Escuela Secundaria Técnica 135 con respecto a su ubicación, cobertura, personal docente, recursos con que cuenta y factores que inciden en la permanencia de los estudiantes. Se da una mirada a la planificación lingüística del inglés en la educación secundaria (Kaplan Baldauf, 1997; Baldauf Jr., 2010) en cuanto a lo que planificó la Secretaría de Educación Pública (SEP). La política y práctica educativa en la enseñanza del inglés se discute a profundidad en el siguiente capítulo.

El capítulo cuatro, “La enseñanza del inglés en Mesbiljá”, sitúa los efectos del inglés como política y práctica lingüística en la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá, Oxchuc, en donde el aprendizaje de una lengua extranjera, como es el inglés, se convierte en una asignatura que debe ser acreditada en el currículo de la educación secundaria. Esta política la pueden considerar los planificadores o los hablantes como una lengua única que domina y se impone a otras lenguas en diversas interacciones sociales a nivel internacional, nacional y regional. Por otro lado, también se le puede considerar como una lengua que intenta ser el puente de entendimiento entre hablantes de diversas culturas lingüísticas; desde estas dos miradas, es vital que cualquier estudiante obtenga el dominio del inglés. Posteriormente, se plantea cómo se da la práctica lingüística en el aula de inglés y con los recursos con que se cuenta; y finalmente, se ilustran los factores que pueden influir para que se logre el nivel de competencia comunicativa en los alumnos que estudian en esta secundaria.

El capítulo cinco, “Instrumentación del estudio”, describe el paradigma de la investigación cualitativa, la metodología seleccionada y las técnicas de corte cualitativo y cuantitativo para la triangulación de la información que permite un análisis holístico apoyado de diferentes propuestas teóricas de análisis para comprender el evento estudiado.

El capítulo seis, “Análisis e interpretación de datos,” analiza, con base en los modelos de análisis del discurso pedagógico, de la etnografía de la comunicación y del análisis narrativo los

datos con el apoyo de las herramientas Atlas-ti para interpretar datos de corte cualitativo como fueron las entrevistas, los registros de observación, los registros de audio y video, los registros de las notas y diario de campo. A través del programa digital SPSS (Statistical Package for Social Science), se graficaron las calificaciones parciales y finales de la asignatura de inglés, y el porcentaje del uso del habla del profesor en clase.

Finalmente, el último capítulo, “Discusión final, conclusiones y sugerencias” presenta una discusión general del estudio de la política lingüística en la enseñanza del inglés y su vinculación con los conceptos centrales entrettejidos con esta investigación. De la misma manera, sintetizamos lo logrado en esta investigación dando respuestas a las preguntas que nos formulamos al inicio de este trabajo y se brindan reflexiones que orienten a futuras investigaciones.

---

<sup>1</sup> entendiéndose por *caxlanes* desde la mirada de los tzeltales de Mesbiljá como a cualquier persona que hable español y/o que no sea tzeltal (Véase Capítulo 3, sección 3.1.5)

# CAPÍTULO 1

## EXPLICANDO LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Antes de profundizar en la discusión haré un recuento de la política lingüística con sus diferentes trasfondos: jurídicos, políticos, educativos y sociales. Este recuento teórico permite ubicar el problema de estudio en vertientes de discusión que enmarquen la política lingüística a través de la mirada del derecho, de la educación y de la alteridad por el reconocimiento del otro, de las representaciones que se tienen de las comunidades indígenas y desde las tensiones entre la educación y la comunidad. En este capítulo exponemos el debate central sobre la interrelación de estos conceptos así como su relación con el estudio y los resultados que se presentan no sólo en este capítulo sino en los siguientes.

### 1.1 Trasfondo de la política lingüística

La palabra política conlleva componentes comunes relacionados con acciones, secuencias y autoridades. Si relacionamos política y lenguaje tendríamos que hay acciones ejecutadas por autoridades que están orientadas hacia la lengua, ya sean las decisiones para mantenerla o para modificarla. Heath (1996); Hamel (1996); Patthey (1994); Cuarón (1997); Zimmermann (1999); García (2010); García-Landa y Terborg (2010) entre otros, en sus estudios abordan la situación pluricultural de México y los retos que enfrenta la planificación lingüística con políticas que intentan homogeneizar conocimientos, habilidades y actitudes a través del español.

Cuando se habla de política lingüística se le asocia con políticas públicas (Véase capítulo 2, sección 2.2) ya que autoridades a nivel nacional o internacional deciden legislar sobre el uso de una lengua o para que a través del aprendizaje y el uso de otra lengua, los hablantes se olviden de su propia lengua. En la siguiente sección abordaremos la importancia de reconocer que vivimos en un país plurilingüístico donde existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas<sup>2</sup> (INALI, 2008:8). Sin embargo, en la implementación no todos los hablantes, en general, pueden hacer uso de su lengua materna.

## 1.2 El reconocimiento del otro: su lengua y su cultura

El respeto y el reconocimiento del otro son elementos necesarios en la aplicación de la política lingüística en la enseñanza del inglés en Mesbiljá por la lengua y cultura tzeltal de sus habitantes. Retomando la idea de Mandela<sup>3</sup> que “si se habla con alguien en una lengua que sólo entiende, el mensaje lo procesa su cabeza; pero si se le habla en su propia lengua, el mensaje llega directo a su corazón”. Esta frase es muy ilustrativa de lo que vive una persona cuando le hablan en una lengua que sólo entiende o que no entiende nada por no tener dominio de ella (Ver ilustración 1). ¿Qué pasa en el aula cuando se le habla a los alumnos en inglés y ellos no entienden? ¿Qué pasa cuando los alumnos tratan de explicarle al docente en tzeltal y él no entiende? ¿Cómo puede haber un entendimiento mutuo cuando ambos hablantes desconocen la lengua del otro? La formulación de estas preguntas trata de orientar la reflexión hacia la situación de las lenguas en el aula no sólo de inglés sino de la educación bilingüe en México. Tratar de entender esta situación en sí compleja es lo que nuestro estudio intenta explicar en el caso Mesbiljá: su lengua y su cultura. No obstante, la situación que viven actualmente las personas, la han vivido otras personas desde antes del tiempo de la conquista (Véase Capítulo 2, sección 2.6) con el náhuatl que se estableció como lengua franca en esos tiempos<sup>4</sup>.

Hoy en día se siguen ejerciendo políticas sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas (español, francés, inglés y lenguas originarias) sin tomar en cuenta “las elecciones y decisiones de los hablantes” (Spolsky en García y Terborg 2010:60-64). Este es el caso de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135 que no decidieron estudiar español ni inglés como asignaturas. Sin embargo, ellos no han sido pasivos, reaccionan y deciden si aprenden o no las lenguas (Véase capítulo 6).

Coincidimos con Spolsky quien señala que dentro de las teorías de la política del lenguaje y política educativa se encuentra el esfuerzo deliberado de influir en el comportamiento de otros en relación a la adquisición, estructura o asignación funcional de sus códigos lingüísticos. Dentro de este marco, se puede observar la Ley de Educación en Chiapas, en su Capítulo I, Artículo 5, Fracción III, (2006:3) que señala: “alcanzar, mediante la enseñanza de la **lengua nacional**, un **idioma común** sin menoscabo del uso de las **lenguas autóctonas**.”



Ilustración 1: ¿Entendimiento entre códigos lingüísticos diferentes?

Si se hace un análisis de este artículo, se puede distinguir la postura política de los legisladores que puntualizan que es a través de la enseñanza de la lengua nacional, o sea el español, como se puede enseñar y aprender otro idioma. En la interpretación del artículo anterior podemos decir que el artículo indefinido **un** que denota el significado de los adverbios **sólo/únicamente** y el adjetivo **común** en la frase **un idioma común** se interpreta que ese idioma se impone a los otros como lengua hegemónica. Aunque al final de esta fracción expresa sin pérdida del uso las lenguas autóctonas. Suena contradictorio que por un lado se imponga el español, una lengua globalizante, y por otra que se advierta que no vaya en detrimento de las lenguas originales.

La lengua es el elemento vital de la comunicación humana y, entre otras funciones, permite la creación de la identidad personal a través de la interacción social. Esto se puede observar, en la vida cotidiana de los hablantes de Mesbiljá quienes han decidido mantener el tzeltal como lengua de su comunidad, esto es, en su vida familiar, social, económica, religiosa y político-administrativa porque a través de la lengua tzeltal expresan su identidad y su cultura dentro de las interacciones y prácticas sociales que tienen como grupo étnico, es decir, al hacer uso del tzeltal no sólo les da pertenencia social sino que aprenden, comparten y reflejan formas muy específicas de como perciben la realidad que viven (cosmovisión). Se pueden encontrar personas adultas mayores totalmente monolingües que no emiten ninguna palabra en español sólo a través de gestos, expresiones faciales y sonrisas e interactúan con hablantes no tzeltales. Por otra parte, en la vida escolar de los alumnos la interacción entre ellos es en tzeltal tanto en educación básica como en secundaria. En las aulas de la secundaria, los alumnos se apoyan mutuamente a través de su lengua.

Con respecto al español, ellos deciden usarlo para la vida comercial fuera de la comunidad, para la educación, entretenimiento, transacciones comerciales, en algunos intercambios religiosos y en las acciones político-administrativas que llegan de la comunidad. Los habitantes reconocen el prestigio y la utilidad del español no sólo en Mesbiljá sino fuera de la comunidad porque se observa que los habitantes que aprendieron español han tenido mejores oportunidades de vida, tal es el caso de los maestros bilingües que ocupan cargos importantes en Mesbiljá. Asimismo, se puede encontrar una porción de hablantes agricultores, que migraron temporalmente a otras ciudades en busca de empleo, quienes tienen diferentes grados de dominio del español con interferencia<sup>5</sup> al hablar. A la luz del prestigio del español, la

mayoría de los padres de familia de la Escuela Secundaria Técnica 135 no están en contra de ser castellanizados porque a través de lo que han vivido, la persona tzeltal que habla español adquiere poder, estatus y se facilita la comunicación y el intercambio entre mestizos y tzeltales (Véase Capítulo 6). Dentro de la comunidad, el español tiene una función específica y socialmente determinante y convive con la lengua tzeltal en espacios institucionalizados o dominios como lo es la escuela, la clínica, la agencia municipal (Coronado, 1997), véase la siguiente tabla sobre la relación diglósica con el tzeltal en Mesbiljá.

LENGUA	FUNCIONES	ESTATUS
Español	Escolarización educación secundaria	Alta
Español	Intercambio económico y comercio	Alta
Español	Redes presbiterianas regionales y nacionales	Alta
Español	Vida político-administrativa	Alta
Español	Salud	Alta
Español	Entretenimiento y medios de comunicación masiva, tecnología	Alta
Tzeltal	Escolarización educación básica (Preescolar y Primaria)	Baja
Tzeltal	Vida familiar	Baja
Tzeltal	Vida social entre tzeltales	Baja
Tzeltal	Cultos religiosos	Baja
Tzeltal	Vida político administrativa entre tzeltales	Baja

**Tabla 1: Relación diglósica con el tzeltal en Mesbiljá, Oxchuc.**

La relación diglósica del español con el tzeltal en Mesbiljá, nos sirve para diferenciar el uso de estas dos lenguas. Por un lado, los dominios del uso del español son introducidos a la comunidad desde fuera por su estatus y prestigio como lengua nacional y por ser una lengua franca que facilita el intercambio intercultural entre tzeltales y mestizos. Por lo que, el español se considera una variedad superpuesta (Alta) que es muy diferente en cuanto a sus estructuras lingüísticas al tzeltal. Por otro lado, el tzeltal mantiene entre sus hablantes el prestigio y estatus no sólo de pertenencia colectiva como grupo étnico sino de una representación y una resignificación de usos, costumbres y modos de vida. A las variedades regionales se les llama Baja. De acuerdo con Fishman (1972) “una sociedad diglósica es aquella que reconoce dos o

más lenguas o variedades para la comunicación dentro de la propia sociedad. La situación puede ser estable porque cada código tiene distintas funciones.” (citado en Chanona, 2011:99)

Volviendo a la co-presencia de estas dos lenguas español y tzeltal, se encuentra otra lengua que se introduce igualmente desde afuera a través de la escuela y la tecnología. Los mayores retos se encuentran en la enseñanza tanto a nivel oral y escrito del español y del inglés como lengua extranjera en la Escuela Secundaria Técnica 135. Ésta fomenta e impone el monolingüismo del español en el aula y los alumnos no han optado o decidido hablar español, sino que se les impone y se les exige para que “demuestren” que “saben” o que su conocimiento es “científico”. De la misma manera, se puede analizar el siguiente Capítulo VI, Artículo 33 Fracción II (2006:8) que señala “La educación secundaria tendrá las siguientes finalidades: “[...] impulsar el conocimiento de **nuestro idioma** y el conocimiento de una **lengua extranjera**.” El adjetivo posesivo **nuestro** generaliza y se impone a los mexicanos como algo apropiado desde la conquista sin importar si esta política no aplica a hablantes de lenguas originarias, en tal contexto, no sería idioma nuestro sino ajeno a lo propio. Aunque la Ley de Educación no explicita que sea el español nuestro idioma o la lengua nacional ni que un idioma común o lengua extranjera tenga que ser el inglés, en la implementación y en la práctica estas lenguas, tanto el español como el inglés, se han impuesto como lenguas hegemónicas<sup>6</sup>. Al intentar homogeneizar la enseñanza de estas lenguas (español e inglés) en comunidades indígenas (con hablantes de lenguas originarias), se violan los derechos lingüísticos de los hablantes y a la vez las oportunidades de socializar sus necesidades, sus costumbres, tradiciones y prácticas de su modo de vida. Derecho que tienen los individuos al hacer uso de su propia lengua en los espacios educativos, los cuales están reconocidos en el marco de multiculturalidad<sup>7</sup> constitucional, concretamente en:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 2º.
- La Constitución del Estado Soberano y Libre de Chiapas en el Artículo 13.
- La Ley Federal para Prevenir la Discriminación en el Artículo 14.
- La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares en el Artículo 26.
- La Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas.

(Martínez, 2009: 40-46)

Este marco jurídico, del que hablaremos más adelante, a nivel del estado de Chiapas (Véase capítulo 2) protege el uso de las lenguas originarias en espacios escolares, sin embargo en la implementación no logra reflejarse un verdadero respeto y cumplimiento de los derechos y de las normas que las reconocen. Aunque en la Ley de Educación en Chiapas de 2006 no se expresa que la lengua extranjera sea el inglés, esta lengua es en la actualidad la de mayor prestigio y empleo comercial en el mundo. Al sostener México tratados internacionales de libre comercio y apoyo mutuo tanto desde el punto de vista comercial como militar con naciones de habla inglesa como lengua nativa o que la emplean para propósitos de comunicación internacional, por razones prácticas, nuestro país tiene la necesidad de emplearla como segunda lengua.<sup>8</sup> Se ha vuelto muy común señalar que los efectos de la globalización de la economía, las nuevas tecnologías, el desarrollo de las comunicaciones y, por consiguiente, de la multiplicación de los intercambios de todo tipo, hace imperioso dominar el inglés como necesidad económica-social para el ser humano en la actualidad (Spolsky, en García y Terborg, 2006).

Si bien se han diseñado y evaluado diversas reformas educativas, específicamente en 1993 y 2006 (RIEB, Fundamentación curricular: Lenguas Extranjeras, 2006), sobre la enseñanza del inglés. Las investigaciones se han realizado, principalmente, en instituciones educativas de zonas urbanas de México. Los resultados, por lo general, se enfocan a datos estadísticos sobre el bajo aprovechamiento y reprobación de los alumnos y a la falta de formación del docente. Sin embargo, no se encuentran datos cualitativos que reporten qué pasa en las aulas de las comunidades indígenas donde el inglés es asignatura obligatoria.

### **1.3 Diversidad lingüística y cultural**

Como ya se mencionó, han habido cambios en Mesbiljá después del levantamiento Zapatista en 1994 y de la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar del 16 de febrero de 1996 — resultado de la exigencia del reconocimiento de derechos por parte de los pueblos indígenas— surgen otros movimientos a favor del reconocimiento de la diversidad cultural y por consiguiente del plurilingüismo. Sin embargo, Gómez argumenta que “durante todo el siglo XX se vivió la mayor expansión y modernización de la educación indígena, pero estas políticas curriculares han ignorado algo importante: la cultura, la historia y la pedagogía comunitaria

indígena, de manera que lo que se conoce como educación bilingüe intercultural es una paradoja” (2004:44). Con respecto a esto, presento dos situaciones sobre educación indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua originaria para poder contrastar con el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o la lengua dominante:

Un maestro de educación bilingüe considera que la dificultad de enseñar la lengua materna se debe no sólo a la **ausencia de un método pedagógico** sino también a la inexistencia de **estudios etnolingüísticos** que lo sustenten. Esto le lleva a considerar: ‘Somos analfabetas en nuestra propia lengua’, en tanto que la enseñanza se imparte **sin un texto de gramática ni diccionarios**.

(Gómez, 2004:44)

Por otra parte, un investigador nos cuenta su experiencia en el aprendizaje de la lengua Tojolabal:

Para el aprendizaje del idioma no había **ni método, ni diccionario** ni maestro que nos enseñara y ayudara en el aprendizaje de la lengua. Preguntamos, finalmente, a algunos tojolabales si no nos pudieran enseñar su lengua. Después de consultarlo con su **comunidad** nos respondieron que sí. [...] Ustedes son los primeros que quieren **aprender de nosotros**. Aquí todos llegan con nosotros para **enseñar a nosotros** como si no supiéramos nada...Así llegan maestros, extensionistas, oficiales de la Reforma Agraria y de otras instancias del gobierno, los doctores, los padres y tantos más. Pero ustedes no. Aquí están ustedes para **aprender de nosotros**.

(Lenkersdorf, 2009:2)

En estas dos experiencias se puede distinguir que no existe o existía un método pedagógico como los hay en la enseñanza del inglés los cuales, por lo general, provienen del extranjero. Se perciben también dos actitudes sobre el aprendizaje de la lengua, por un lado, quien requiere de libros porque lo escrito da legitimidad, y quien reconoce que debe aprender oralmente porque la cultura en la que se inserta es eminentemente no escrita u oral. En las lenguas originarias<sup>9</sup> se enfatiza la expresión oral o la oralidad, y en lenguas extranjeras se enfatizan las habilidades en: expresión oral y escrita, comprensión de lectura y auditiva.

La diferencia entre tzeltal (oralidad) e inglés (oralidad y escritura) en un salón de clase de inglés crea situaciones problemáticas con procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para el docente no indígena como para los alumnos tzeltales. Para los alumnos, en su praxis social, la palabra oral tiene significaciones valiosas como modo de acción; lo que la familia dice conlleva acción. Ellos deben desarrollar capacidad de escucha y de retención para no olvidar lo que se haya hablado. En la clase de inglés, aunque el profesor escriba en el pizarrón palabras, por más que

quiera que los alumnos las copien, el simbolismo de la palabra escrita no conlleva significación que los alumnos entiendan. Por ejemplo, en una plática con José, decía:

**José Gregorio Gómez Sántiz**

Es incomprendible las letras y no se pueden leer es muy difícil. No va entrar en mi corazón el inglés.  
A veces me **aburre**.

Frag.2. Las dificultades en leer y escribir en inglés. Nota de campo. Noviembre 2010.

La dificultad de entender lo que el profesor escribe en el pizarrón es lo que José comenta, aunque copie palabras o frases no entiende lo que dicen, para poder entender necesita que un compañero lo ayude. Las oraciones o palabras que escribe el docente de inglés no desarrollan competencias en las que interactúen fenómenos cognoscitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos ya que la enseñanza del inglés se enfoca a habilidades que aún los alumnos de la escuela secundaria no han adquirido en su lengua materna. Según Barriga “pasar de la evanescencia de lo oral a la fijeza de lo escrito supone un alto grado de complejidad reflexiva” (2011:73) esto se complejiza cuando lo escrito no está en la lengua materna sino en una tercera lengua para los alumnos.

Por otra parte, se puede apreciar que la comunidad es parte fundamental del aprendizaje. En los salones de clase en lenguas extranjeras, el éxito del aprendizaje es personal. Los referentes entre las lenguas y culturas son diversos y arbitrarios. Por ejemplo, en la clase de inglés de Mesbiljá, se presentan situaciones problemáticas con los contenidos del libro de texto donde se encuentran temas desconocidos por el estudiante tales como: ir de compras a plazas comerciales, ir al cine, actividades en tiempo libre, entre otros. Si el docente hace preguntas sobre estos temas sin adecuarlos o sin crear una situación de la realidad, el alumno puede desmotivarse, no responder, crearse un sentimiento de inseguridad en las clases de inglés.

Dentro de esos contextos que presentan los investigadores Lenkersdorf y Gómez, se encuentra la situación del tzeltal en Mesbiljá. Aunque sí existe un método para la enseñanza del tzeltal en la escuela primaria bilingüe, el tzeltal está estandarizado por la Secretaria de Educación Pública para los municipios de Oxchuc y Tenejapa. Esta estandarización se refleja en el aula cuando se les pregunta a los alumnos cómo se escribe o se dice una palabra, por ejemplo ‘*boonme*’ adiós unos alumnos dicen que es ‘*banme*’ y otros ‘*boonme*’. Cuando se trata de clarificar cuál es la

pronunciación apropiada, los padres de familia dicen que no saben. Además, lo pueden decir pero no saben cómo se escribe.

Con respecto a los libros de texto bilingües, éstos no contienen la pertinencia cultural de Mesbiljá ya que no consideran las variantes que se dan a nivel léxico de la lengua. De esta manera, los contenidos no reflejan la realidad lingüística y sociocultural que viven los habitantes en sus interacciones cotidianas.

El libro de texto no es sólo una forma de relación entre el saber y el poder, sino también un modo de hablar, un código de transmisión, un símbolo, un campo de significación, una forma de saber, de circulación legítima del saber y una legitimación del acceso al saber. Es, pues, un potente dispositivo del discurso educativo, (Pérez-Daniel, 2008:109).

Dicho de otro modo, el uso del libro de texto bilingüe en el aula transmite el discurso externo, de lo que la política educativa pretende que los alumnos aprendan, los contenidos están mediados por lo prescriptivo, lo que debe ser y no cómo la lengua se usa en la comunidad. Dentro de esta interacción con el libro de texto, se encuentran dos conceptos claves que se asocian con el uso de la política lingüística. Entendiéndose por apropiación de lo ajeno a la “capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias” (Bonfil, 1988:8) como ejemplo, tenemos a los alumnos que utilizan la sala de cómputo para aprender a utilizar internet, habilidades que han estado desarrollando por gusto al conocer otras personas, lugares y formas de vida y que van poco a poco aceptando a utilizar sin resistencia. Por otro lado, por enajenación de lo propio se refiere a “elementos culturales que son propios del grupo pero de los cuales ha perdido la capacidad de decidir” (Bonfil, 1988:8), por ejemplo se puede mencionar las formas de organización social y política de Mesbiljá que por decisiones ajenas penetran los partidos políticos a las elecciones dejando en segundo plano a las asambleas en donde los ancianos eran los que ejercían el poder de decisión, una vez que la comunidad había tenido la oportunidad de opinar. Asimismo, encontramos a la escuela como un espacio de mediación interétnica en donde el grupo tzeltal no ha tenido completamente la capacidad de decidir sino de negociar de alguna manera con el Estado. La política educativa impone a través de sus actores los valores, las reglas, los contenidos pedagógicos que se encuentran en las prácticas escolares.

Hasta dónde están los cruces para entender las realidades sociales que viven los actores en un espacio común como lo es la escuela (en Hamel, 1996). Estos cruces pueden estar mediados por la lengua como se da en el caso de Mesbiljá donde convergen tres lenguas en el aula. Sin embargo, como docente no es visible identificar hasta dónde los alumnos aceptan apropiarse del español y luego apropiarse del inglés. De este modo, reflexionando sobre el papel que funge el docente en el aula, cómo enajena el docente el español y se apropia del tzeltal para que se dé un interaprendizaje dialógico, esto es, comunicación horizontal entre iguales en donde ambos aprenden en las mismas condiciones. Por lo general, el alumno tzeltal enajena su lengua materna y se apropia de la lengua oficial. En la siguiente sección, se consideran las representaciones que se tienen de las comunidades indígenas teniendo en cuenta esta dicotomía de lo ajeno y lo propio para comprender conceptos cargados de racismo y discriminación que se usan en Mesbiljá.

#### **1.4 Prejuicios de la sociedad actual ante los hablantes de lenguas indígenas**

La política lingüística no escapa de los prejuicios con trasfondo etnocentrista hacia los hablantes de lenguas indígenas como los tzeltales de Mesbiljá. Aún en la sociedad mexicana actual, en donde se habla de diversidad cultural y lingüística a través de los medios masivos de comunicación, de las políticas públicas y de las políticas educativas, en la práctica existen aún frases cargadas semántica y culturalmente de racismo o actos de violencia física contra ellos como fue el caso que ocurrió en Acteal, Chiapas. Walsh argumenta que “esta táctica de reconocer la diversidad incorporándola dentro del aparato estatal [...] es representativa de las nuevas formas de universalidad promovidas por el discurso y las políticas de la globalización neoliberal” (2002:120). Porque a través de esta universalidad y del respeto a la diferencia, existen actitudes y comentarios aún cargados de prejuicios.

Por su parte, Hvostoff señala que:

A pesar de la gran visibilidad del indígena, los prejuicios racistas persisten en la sociedad mexicana [...] sus características siguen siendo predominantemente negativas: el indio es pretencioso, agresivo, inculto, perezoso, racista y malinchista [...] y muchos acaban por negar sus orígenes para poder integrarse a la comunidad imaginaria que constituye la nación.

(2000:88-89)

Los habitantes de Mesbiljá también han sido estereotipados con adjetivos despectivos por no hablar español y por pertenecer a un pueblo tzeltal, esto es claro cuando interactúan con personas que no son originarias de Mesbiljá. Se presenta un ejemplo en la escuela.

Existe un bajo índice de desarrollo humano en los alumnos. No dominan el español.

Frag.3. Prejuicios sobre los alumnos. Notas de campo. Noviembre 2010

Lo docentes en una junta concluyen que los alumnos tienen bajo índice de desarrollo humano porque no dominan el español y porque no manifiestan tener conocimiento del mundo que les rodea. Este fragmento 3, ilustra la percepción que tienen los docentes de los alumnos como seres humanos no desarrollados porque no tienen el pensamiento occidental del mundo. Coincido con Muntzel quien dice “que las actitudes negativas, los estereotipos y los prejuicios pueden causar una crisis de identidad entre los hablantes de una lengua desprestigiada cuando las presiones favorecen a las lenguas dominantes” (2011:967). Estas actitudes negativas hacia los alumnos por no usar el español en clase crean tensiones entre los propios alumnos y docentes porque inconscientemente se etiqueta al alumno por no usar español con adjetivos negativos de flojos, tontos. Sin embargo, es mucho más complejo el motivo de no emitir palabras en español en clase.

Sin embargo, la comunidad ha mantenido el uso del tzeltal en todos sus habitantes. Aunque hacen uso del español para comunicarse con caxlanes, no se han apropiado del español.

Un caxlan, mestizo o ladino se le llama a la persona que no pertenece a Mesbiljá y que habla español. Sin embargo, aunque aprendiera tzeltal, seguiría siendo *caxlan*.

Frag. 4 Definiendo un *caxlan*. Testimonio de Armando. Mayo 2011

En el testimonio de Armando se puede percibir que una persona que aprende tzeltal pero que no lleva a cabo actividades de la vida cotidiana en la comunidad no es tzeltal porque en sus prácticas sociales refleja su herencia cultural de significados no compartidos por los tzeltales. Sí hay habitantes de Mesbiljá que al emigrar a las ciudades grandes de Chiapas o de otras entidades de México ocultan sus orígenes para facilitar su integración a la comunidad originaria que constituye la nación - aunque en la propia capital del estado, Tuxtla Gutiérrez, tampoco los integren a su sociedad porque sus prácticas sociales y reflejos de su lengua están presentes en sus interacciones. Así, Yolanda cuenta lo difícil que fue integrarse a la sociedad Tuxtleca.

Fue difícil encontrar trabajo en la ciudad porque no habla bien español. Estuve trabajando en una casa limpiando, me pagan poquito. Conocí a mi esposo en Tuxtla, él es de Corralito, tampoco hablaba bien el español. Tardamos muchos años para hablar bien español, ahora mis hijas hablan español, no quieren aprender tzeltal, no les gusta quedarse en Mesbiljá porque no hay baño. Mi mamá les habla en tzeltal y no entienden, mi mamá no quiere aprender español.

Frag.5. Integración en la sociedad Tuxtleca. Nota de campo. Julio 2010.

Los prejuicios con que vive la sociedad tuxtleca hacen que algunos tzeltales como es el caso de la familia de Yolanda que vive en Tuxtla, no se identifiquen ya como tzeltales sino como tuxtlecos. “la distinción entre indígenas y ladinos forma parte de las categorías esenciales ‘ellos y nosotros’ con que son pensadas las relaciones sociales interétnicas como en los Altos de Chiapas” (Pitchard, 2002: 4). No sólo los tzeltales hacen esta distinción sino también los que visitan Mesbiljá marcan la diferencia.

Estas distinciones entre ellos y nosotros, *caxlanes* e indígenas, no se perciben explícitamente en las interacciones entre docentes-no indígenas y alumnos-indígenas, docentes-no indígenas y padres-indígenas. Sin embargo, en las acciones se pueden vislumbrar relaciones de poder asimétricas entre el poder del docente al dominar el español y el alumno o padre en tratar de entender, más cuando aquél descalifica a estos porque no usan el español y desde su razonamiento etnocéntrico, los califica como “ignorantes”. Esto es claro cuando “desde la perspectiva ideológica de la superioridad, la supuesta imperfección innata de las lenguas indígenas explica la ineptitud de sus hablantes en la escuela o ante cualquier instancia de la educación formal” (Nava- López, 2003:3). Este pensamiento se refleja en los comentarios de los docentes de la escuela secundaria por no lograr una participación activa de los alumnos, por no lograr un entendimiento mutuo entre docente y alumno en clase. Estas tensiones que se dan en la escuela por la lengua y la cultura de la comunidad se abordarán en la siguiente sección.

María Luisa es muy floja, no trabaja y cuando me acerqué a preguntarle se volteó y ni me miró, le dije trabajas o trabajas en mi materia. ¿Cómo es que llegó hasta tercer año?

Frag. 6. El caso de María Luisa. Testimonio de Julián. Nota de campo. Enero 2011

El caso de María Luisa fue muy discutido por los profesores en una junta académica sobre los alumnos con problemas porque no hablan bien español o por tener actitudes de rechazo a las actividades que se le piden en clases. Preguntando con la familia de María Luisa sobre si ella no

quería ir a la escuela, su familia comentó que ella no sabe qué decir en español. Así como María Luisa, hay varios alumnos que tienen dificultad para expresarse en español. Los docentes han tenido que pedir a algún alumno que sirva de intérprete para poder comunicarse con otro alumno. Estas tensiones que se dan en la escuela por la falta de comprensión del docente *caxlan* sobre la lengua y la cultura de la comunidad a donde llega, se abordará en la siguiente sección.

### **1.5 Tensiones entre la escuela y la vida comunitaria de Mesbiljá**

Dentro del espacio común entre los actores que conforman la escuela secundaria y los actores de la comunidad surgen tensiones por poder,<sup>10</sup> expresadas en la imposición del español y el manejo de éste como indicativo de “sabiduría” o desde una visión cientificista. La escuela como institución del Estado Mexicano representa poder político tomando decisiones que van, algunas veces, contra la educación familiar y religiosa que reciben los hijos e hijas en casa. Según Pérez-Daniel “las instituciones educativas fueron creadas como tales con el fin político de la formación ciudadana en pro de la factibilidad de la democracia, procurando su complementariedad con la labor de la familia y de otras instancias informales que pretenden, en conjunto, el desarrollo social” (2008:108), por ello, la escuela es el vehículo del “desarrollo” y del “modelo de vida” de todos los mexicanos.

A través de la Escuela Secundaria Técnica 135, los alumnos pueden prevenir enfermedades al aplicarse vacunas, cuidarse sexualmente para no casarse a temprana edad, conocer y participar en celebraciones tradicionales que rompen con usos y costumbres o prohibiciones religiosas. A pesar de que la Escuela Secundaria Técnica 135 juega un papel importante en la vida de la comunidad y fue el resultado de la lucha de sus habitantes ante las autoridades en México para que se construyera en 2003, las costumbres y las necesidades de la comunidad han ocasionado desacuerdos entre la escuela y el pueblo. Una de esas costumbres es el matrimonio a edad temprana y la necesidad del trabajo duro en el campo; se dan casos de niñas y niños que deciden darse de baja o ya no llegar a clases por la necesidad del apoyo a su hogar. A través de los tutores, se intenta rescatar a los alumnos de una vida futura con muchos hijos, los tutorados tienen otra percepción de la vida, siguiendo el mismo modelo de sus ancestros. Se presenta el siguiente testimonio. Ver fragmento 7.

Ayer le dije al papá de Pedro que hablara con su hijo por su conducta. Me dijo que ya pensaba sacarlo. Le dije que hablara con él que no lo dé baja, ya va a salir.

Frag. 7 El Caso de Pedro. Nota de campo. Junio de 2011

Para algunos padres de familia la escuela no tiene el valor prioritario, esto probablemente se deba a que lo que aprenden sus hijos no le ven utilidad en la comunidad. En las entrevistas llevadas a cabo a los padres de familia consideran que el papel de la escuela es que aprendan español. La significación que el matrimonio y el trabajo de campo tienen para los jóvenes en Mesbiljá difiere del pensamiento que tienen los docentes sobre la educación a los hijos. En la escuela, los jóvenes tienen una función como estudiantes y se espera que al egresar el alumno continúe sus estudios. Sin embargo, son pocos los padres que aspiran a que su hijo o hija estudie un bachillerato o universidad. La mayoría espera que trabaje y apoye con los gastos de la casa o se case y ayude con la siembra y cosecha. Estas bajas de alumnos durante el periodo escolar repercuten en la escuela porque como política administrativa deben de conservar un número de matrícula para que puedan conseguir recursos económicos y humanos por lo que se crea tensión entre la política educativa y las necesidades de supervivencia de la comunidad ya que los habitantes no ven otra forma de adquirir ingresos que las labores agrícolas.

## **1.6 Recapitulación**

En esta sección hemos discutido el papel de la política lingüística en Mesbiljá desde diferentes ángulos desde la importancia de la lengua como elemento medular para la comunicación y la interacción social; la importancia del respeto y reconocimiento del otro ya que a través de la lengua expresamos y resignificamos nuestra identidad. Igualmente, hemos expuesto el uso de las lenguas que conviven con el tzeltal, principalmente, se enfatizó en la relación diglósica del español con el tzeltal a través de espacios institucionalizados que se introducen desde a fuera y que le dan prestigio y estatus a la lengua nacional dentro de la comunidad. Se mencionó al inglés que converge como lengua extranjera a través de la escuela sólo en la asignatura de inglés.

Se discutieron cuestiones relacionadas con el papel de la escuela en Mesbiljá y se presentaron testimonios que reflejan diferencias de pensamiento entre docentes y padres de familia por las costumbres y el papel del español en la comunidad en donde se presentan tensiones y actitudes negativas cargadas de prejuicios y estereotipos a los hablantes tzeltales que no tienen un dominio alto del español. Dentro de estas actitudes negativas de los docentes, se reflejan pensamientos heredados uniformistas y racistas ante los indígenas de Mesbiljá contraponiéndose con los discursos plurilingües de las políticas públicas y educativas que fomentan la diversidad cultural y lingüística de México, tema central de la siguiente sección.

---

<sup>2</sup> Se define a la familia lingüística como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas y léxicas) obedecen a un origen histórico común.

<sup>3</sup> Nelson Mandela (2009) frases célebres. Traducción propia de la frase en inglés.

<sup>4</sup> Entre las lenguas indomexicanas una, el náhuatl, tenía un estatus diferente por varias razones como su calidad de haber sido lengua del pueblo dominante antes de la Conquista Española... Véase Barriga R. y Martín P. (2010) en Historia Sociolingüística de México. México: Colegio de México.

<sup>5</sup> En este estudio, se entiende por interferencia a elementos o rasgos estructurales del tzeltal al hablar español. (Véase Zimmermann, K. 2011)

<sup>6</sup> El español e inglés se imponen en la enseñanza de lenguas por el número de hablantes y por el prestigio que tienen a nivel internacional (Crystal, D. 2000)

<sup>7</sup> Este palabra es polisémica y muy debatida por lo que presentaré una definición de lo que se entiende en este trabajo. La multiculturalidad se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del *otro* como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos. Por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en (o es sinónimo de) desigualdad. (Sánchez, 2009:22)

<sup>8</sup> Entendiendo por segunda lengua al orden de aprendizaje, se aprende la lengua materna (primera lengua) y se aprende otra lengua (segunda lengua).

<sup>9</sup> El término 'lenguas originarias' es acuñado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

<sup>10</sup> El poder en el aula y en la comunidad se basa en las relaciones asimétricas que cada actor tiene en el aula. Esto es, por su ocupación, estatus social, sexo, edad, lengua y cultura.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA**

Se presenta la diversidad cultural dentro de una política pública global que fue impulsada por el Banco Mundial (1995) y posteriormente por la UNESCO (Conocimientos tradicionales, 2005 y Construcción de políticas públicas interculturales, 2009). De esta manera, llega como política pública a México y a Chiapas. Este concepto de diversidad cultural se va a ir entretejiendo o cruzando con otros relacionando la cultura, la interculturalidad y la política lingüística.

#### **2.1 Chiapas como territorio de diversidad cultural**

Chiapas como entidad federativa de la República Mexicana (Ver imagen 3), debido a su origen como entidad, a su historia (pasando por las etapas prehispánica, la conquista, su independencia e incorporación al territorio mexicano) contiene dentro de sus límites geográficos a numerosos grupos étnicos, sociales y culturales, con transformaciones dinámicas que ocurren día con día, donde las culturas se mezclan, se crean nuevos contextos pluriculturales y se enriquecen dando origen a nuevos subgrupos. La diversidad cultural<sup>11</sup> del Estado se refleja en sus 118 municipios que lo conforman divididos en nueve regiones geográficas tales como: La Región Centro, la Región de los Altos, la Región Fronteriza, la Región Frailesca, la Región Norte, la Región Selva, la Región Soconusco y la Región Sierra (Ver imagen 4). Cuando se piensa en región<sup>12</sup> por lo general se asocia a una parte de territorio con fronteras, a un conglomerado humano asentado en un espacio físico y a una estructura social dinámica.<sup>13</sup>

Sin embargo, más que entender Chiapas como territorio físico, es más bien un espacio de afinidad de culturas ancestrales desde que pertenecía a la Capitanía de Guatemala y cuyo proceso socio-histórico ha ido conformando el destino pluricultural de su gente. Para Giddens, “cada contexto nacional o local asume formas particulares de estructuración que dependen de coyunturas políticas, elementos culturales, formas de interacción, pero también de rutas sociales, espacio-temporales específicas” (en Pons, 2009:1). Podemos encontrar una de estas rutas sociales en los grupos étnicos originarios del Estado. De acuerdo con Martínez en Chiapas existen “14 lenguas locales [...] akateko, chuj, ch’ol, jakalteko, k’iche’, lacandón, Mam,

qato'k, q'anjob'al, teko, tojolabal, tseltal, tzotzil y zoque" (Martínez, 2009:40). En forma similar, de Vos señala que

Hay mucha diferencia en el número de personas que las hablan. Casi 300 mil personas hablan tzeltal, más de 250 mil hablan tzotzil, unos 150 mil hablan ch'ol, unos 40 mil hablan tojolabal y otras 40 mil hablan zoque. Las demás lenguas son habladas por grupos muy pequeños que no llegan a 10 mil.

(2002: 5)

El mapa lingüístico de la Secretaría de los Pueblos Indios de Chiapas ubica a sus grupos étnicos en asentamientos humanos de algunas de las nueve regiones y municipios del Estado (Ver imagen 5). Por ejemplo podemos encontrar a estos grupos:

- Chol: principalmente en los municipios de Tila, Palenque, Tumbalá, Salto de Agua y Sabanilla
- Zoque: principalmente en los municipios de Tecpatán, Ocozocuaula, Copainalá, Ostuacán y Amatlán.
- Tzeltal: principalmente en los municipios de Tenejapa, Oxchuc, Cancuc, Chanal y Amatenango del Valle
- Tzotzil: principalmente en los municipios de Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Chalchihuitán, Huixtán, Larráinzar, Ixtapa y Mitontic.
- Mochó: en el municipio de Motozintla.
- Mame: principalmente en la región del Soconusco y la Sierra.
- Jacalteco: principalmente en la frontera con Guatemala en la comunidad de Guadalupe Victoria.
- Tojolabal: principalmente en el municipio de Las Margaritas
- Lacandón: Principalmente en Nahá, Metzaboc y Lacan-há en la Selva Lacandona.

Aunque estos grupos étnicos se encuentran ubicados en esos municipios, también podemos observar una riqueza cultural de ellos en las ciudades de San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez y Ocosingo, entre varias ciudades, y no sólo dentro de Chiapas sino fuera del Estado. Debido a los flujos migratorios podemos encontrar grupos de tzotziles, choles, tzeltales trabajando en otras ciudades de la República Mexicana tales como: Veracruz, Cancún, Mérida, Villahermosa, entre otras.



Imagen 3: Mapa de la ubicación del Estado de Chiapas en México, 2010

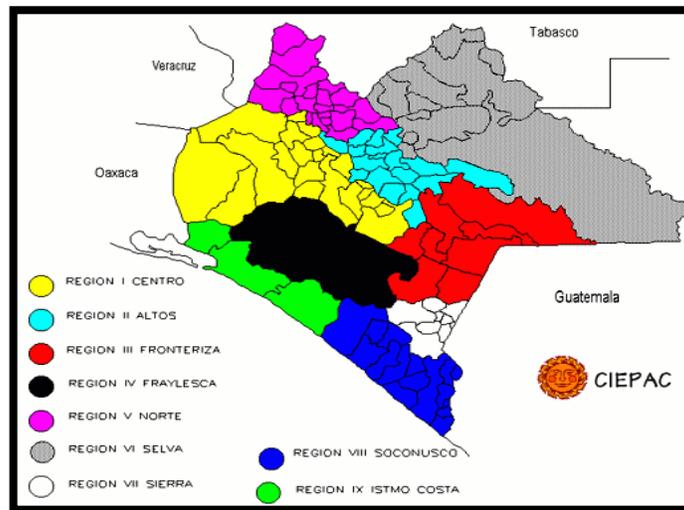


Imagen 4: Regiones de Chiapas, 2010

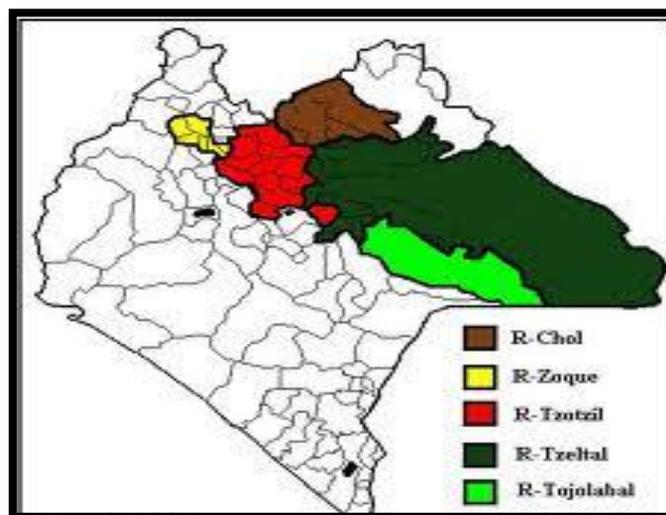


Imagen 5: Mapa lingüístico de Chiapas, 2010

Investigaciones sobre migración reportan también que hay familias de tzotziles provenientes de San Juan Chamula y de Zinacantán viviendo en Cancún y en Los Estados Unidos de América.<sup>14</sup>

Con respecto a este estudio, se aborda al pueblo tzeltal de Mesbiljá, Oxchuc (Véase capítulo 3, sección 3.1) con una mirada de sociedad plural<sup>15</sup> con gente que proviene de diversos lugares y no con la ideología multicultural de sólo reconocerlos legal y oficialmente por el Estado para que no estén excluidos de la sociedad mexicana. Esta mirada conlleva que las interacciones sociales se den entre los tzeltales mismos, entre tzeltales y habitantes de otros grupos étnicos y entre grupos no indígenas que llegan del exterior para trabajar, vender, comprar, conocer, vivir, estudiar e investigar.

Las formas en que vive, piensa, siente y actúa en su espacio este grupo tzeltal de Oxchuc es lo que los diferencia de los grupos no indígenas (De la Peña, 1987). Estas diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas y culturales enriquecen a Chiapas. Aunque puede haber similitudes entre estos pueblos originarios por el respeto a la Madre Tierra, a sus conocimientos tradicionales, sus rituales y sus fiestas, también se pueden encontrar marcadas diferencias por los contextos ambientales, culturales, políticos, económicos, religiosos, ideológicos y territoriales en donde se desenvuelven. La diferencia<sup>16</sup> étnica, religiosa, lingüística y cultural de estos grupos no debería percibirse como un atraso al progreso del Estado sino como una riqueza y herencia cultural de la que él ya se ha beneficiado a través de los siglos, incluso, con la venta actual de etnicidad al turismo, por ejemplo, en este sentido, Bastos argumenta que

la idea que reconociendo la existencia de diferentes culturas y legislando para su práctica legítima, desaparecerán las diferentes formas de exclusión que viven estos colectivos, es una forma de confundir diversidad cultural con diferencia étnica, y finalmente hace parecer que es la cultura la causante de esas formas de exclusión.

(2008:13)

Dicho de otro modo, la diversidad cultural se dirige a los pueblos indígenas y no a la sociedad en general, en tanto que hay diferencias no sólo étnicas, sino también lingüísticas. El hecho de reducir a la diversidad cultural como sólo étnica es lo que ha justificado las desigualdades que viven los pueblos no sólo a nivel económico sino también a nivel ideológico, político y social. Al ser desiguales<sup>17</sup> las culturas, se excluyen o se someten al poder de otra que se instaura como

hegemónica. La visión de la cultura<sup>18</sup> o diversas culturas puede ser entendida como modo y realidad culturales. Teodoro (citado en Klesing-Rempel, 1996:26-31) hace una reflexión de la diversidad cultural desde dos posiciones teóricas:

- La primera es desde el uniformismo cultural, el cual considera que la diversidad constituye simplemente una realidad ‘de hecho’, y algo así como un ‘defecto’ en la historia de la especie humana. Se asume sin más que la diversidad cultural es una realidad que será y tendrá que ser superada en algún momento futuro. Sin embargo, la reflexión que se hace a esta perspectiva es que la diversidad cultural es insuperable e irresoluble y no constituye una cuestión de hecho sino de derecho; no es el defecto sino la virtud de la existencia histórico-social del hombre.
- La segunda posición es desde el pluralismo cultural: Si la pluralidad es una realidad indefectible y un valor innegable, resulta cuestionable toda precisión de destruirla, limitarla o cancelarla [...] las culturas pueden criticarse unas a otras, complementar sus puntos de vista, enseñarse cosas mutuamente y buscar las mejores condiciones de su desarrollo.

Desde mi punto de vista, dichas reflexiones son muy importantes a considerar cuando abordamos la diversidad cultural ya que podemos guiarnos por la idea de que pertenecemos a una única cultura cerrada y estática (sociedad mexicana) y por otra parte, reflexionar en que podemos interrelacionarnos con otras personas que creen, piensan, actúan y viven en forma diferente a la nuestra y que al convivir ambos en un contexto social nos enriquecemos porque aprendemos formas diversas de vida (México pluricultural). Ahora bien, consideramos que la cultura es un elemento vivo y dinámico del ser humano que se transforma en el tiempo. Inevitablemente, esta actitud abierta a los saberes de los demás es lo que ayudaría a que evitemos estereotipar a los grupos humanos o tener prejuicios hacia los otros cuando, por lo general, no los conocemos. Para efecto de este trabajo coincidimos con la reflexión segunda sobre la diversidad cultural como una forma de equilibrar el encuentro y desencuentro entre las relaciones interétnicas entre mestizos y tzeltales en Mesbiljá entendiéndose en este trabajo que la cultura es el conjunto de significados que le dan sentido a los fenómenos de la vida

cotidiana, los que son necesarios para establecer relaciones sociales. La cultura como un proceso de un entramado de significación comunicativa que busca interpretar las interacciones interétnicas. Por ejemplo desde un plano semiótico de la cultura, Geertz dice:

La cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura [es] por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones [...] la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.

(1987:20)

Desde la mirada del plano semiótico de la cultura, es necesario que en las relaciones entre mestizos y tzeltales compartan ambos significados que los apoyen a un entendimiento mutuo de lo que dicen y hacen cada uno de los actores para una comunicación intercultural que sea el equilibrio en estas relaciones.

## **2.2 Relación actual del Estado con los pueblos originarios**

En lo referente a la relación del Estado con los pueblos originarios, existen dos perspectivas, la oficial que es justamente la de la política pública en su manifestación protocolonial, donde llevadas de la mano de la legalidad, las autoridades apoyan el desarrollo social, educativo y económico de las comunidades indígenas, por medio de programas estatales, federales e incluso por apoyos de organizaciones internacionales. En la otra perspectiva, la real, la ayuda llega a una minoría y nunca en cantidad suficiente porque al implementar la política en su proceso se corrompe. Se puede observar en Mesbiljá con el Programa de Oportunidades que la beca es para una minoría ya que no les llega a todos los alumnos de la secundaria ni a los alumnos que tienen mayor necesidad económica. De tal manera que se cierra el círculo vicioso en el cual la necesidad genera corrupción, y la corrupción produce pobreza y marginación.

Veamos brevemente cómo se ha ido dando esta relación para comprender por qué aún existen conflictos entre estos dos actores.<sup>19</sup> Desde la conquista, la colonia y en los siglos siguientes en México, y específicamente en Chiapas, la relación Estado y pueblos originarios ha sido caracterizada por las luchas que han habido entre los sujetos que las han vivido. Estas luchas han sido consecuencia de la resistencia de la gente ante la negación y sometimiento de la cultura dominante.<sup>20</sup> Hernández comenta que en Chiapas,

Los indígenas han sido objeto de olvido, discriminación y desigualdad [...] la falta de oportunidades, hace que indígenas y no indígenas se revelen por sus condiciones de miseria, como sucedió en los Altos de Chiapas en 1868, cuando los líderes de San Cristóbal se organizaron con la milicia para acabar con el separatismo indio [...], así se inicia la Guerra de Castas.

(2009:20-21)

Esta discriminación se puede observar desde la palabra para referirse a los pueblos originarios como indios. De acuerdo con Bonfil,

El indio es producto de la instauración del régimen colonial. Antes de la invasión no había indios, sino pueblos particularmente identificados. La sociedad colonial, en cambio, descansó en una división tajante que oponía a dos polos irreductibles: los españoles (colonizadores) y los indios<sup>21</sup> (colonizados).

(en Cariño, 2006:121-122)

En ese tiempo, las sociedades nativas americanas se encontraban sumamente polarizadas, donde había por un lado avances culturales técnicos y científicos superiores a la Europa de su tiempo, gran riqueza y opulencia de las élites gobernantes y por otra parte la ignorancia, miseria y abandono de los gobernados lo cual propició en gran medida el éxito de la conquista.

Como consecuencia, los españoles sometieron a la espada y a la cruz a los pueblos locales a través de la victoria militar y la religión; empleando alianzas con otras tribus locales. Al haber una relación entre españoles con nativos y la imposición de la cultura española y la religión, se dio el mestizaje, el cual se ve permeado con ideas de inferioridad al percibir al extranjero como lo mejor y con ideas de superioridad (eurocentrismo) al considerar a los pueblos originarios como brutos, ignorantes y sucios (etnocentrismo) -una construcción de los europeos hacia el aborigen americano.

Estas ideas etnocentristas y eurocentristas aún están implícitas en las acciones de las personas en México y en las autoridades que aunque en documentos oficiales como es la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos reconoce en su Artículo 2º que México tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas, en la vida real no se ha dado este reconocimiento de autonomía. De igual manera, encontramos en Chiapas un marco jurídico para la defensa de los derechos indígenas como son los siguientes:

- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas<sup>22</sup>
- Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2006-2012<sup>23</sup>
- Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Chiapas
- Ley de la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas
- Código de Atención a la familia y Grupos Vulnerables para el Estado Libre y Soberano de Chiapas

(Martínez, 2009: 40-46)

y en las acciones del Estado chiapaneco, algunas comunidades han sentido que el Estado desea exterminarlas como fue el caso de la masacre de Acteal, Chenalhó en 1997. Este sentimiento fue también expresado por la comandante Esther del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ante la tribuna del Congreso de la Unión en donde “exigió un derecho fundamental: que se reconociese y respetase sin muerte, cárcel, persecución, burla, humillación y racismo” (en Falcón, 2002:9). Ella argumentaba que la diversidad no debe ser una estrategia de separatismo sino un espacio en donde interactúan diversas formas de vida, opinión que considero importante para la comunicación intercultural por el respeto al otro para que haya diálogo y entendimiento.

De esta manera, se resalta que la relación del indígena y el no indígena está aún marcada por discriminación. Hopenhayn (2004) comenta que en Chiapas, en un tiempo, los indígenas que trabajaban en las haciendas no podían levantar la vista cuando su patrón les hablaba, en la actualidad nos comenta que en las bancas donde se sientan indígenas, los mestizos prefieren no sentarse por las ideas etnocentristas que reflejan sus acciones.

Báez señala que:

A lo largo del siglo XIX, políticos e intelectuales criollos y mestizos configuran una visión ambivalente respecto a los indios de México: por una parte reconocen y alaban su grandeza prehispánica que antecede y otorga nombre e identidad a México (el indio muerto); simultáneamente, el indio vivo es estigmatizado en función de los principios liberales que orientan la configuración nacional y el proceso civilizatorio de matriz europea.

(2007: 10)

En Chiapas, igual que en Yucatán, se puede percibir esta visión ambivalente que comenta Báez; por un lado, se desarrollan proyectos turísticos en donde los pueblos originarios son la piedra

medular para conseguir inversiones y ganancias al Estado y particulares nacionales y extranjeros, como si fueran animales de zoológico o payasos de circo. Por otra parte, existen muchos proyectos gubernamentales paternalistas que, siguen viendo a los pueblos originarios como pueblos no pensantes que necesitan del Estado para desarrollarse. Estas acciones contradictorias entre las relaciones del Estado y la comunidad se percibe en Mesbiljá a través de los proyectos gubernamentales paternalistas que ejercen control de la vida de los tzeltales de Mesbiljá a través de la Escuela oficial, la clínica, programas de PROCAMPO, SEDESOL, CDI y otros. Por ejemplo, a través de la beca de oportunidades, solicitan como requisito a las madres de familia para recibir el dinero que realicen actividades que no están en sus prácticas sociales tales como: hacer limpieza a las veredas o caminos principales de Mesbiljá, asistir a revisión médica, estudiar la primaria; acciones que algunas madres de familia se resisten a realizarlas prefiriendo perder la beca económica que necesitan.

Desde tiempo atrás, se han focalizado las políticas<sup>24</sup> públicas en esta población considerada por el poder estatal como pueblos vulnerables, incapaces de gobernarse y decidir su futuro (Cariño, 2010). De esta manera, a lo largo de la historia de México, de acuerdo con Hernández Castillo (2001), se observa cómo el discurso oficial del Estado ha ido cambiando a través de cuatro períodos en cuanto a identidad étnica, véase la siguiente tabla:

PERIODOS	VISIONES DE LA IDENTIDAD ÉTNICA
1935-1950	Estuvo marcado por una política de aculturación forzada y por la imposición de la identidad nacional (mestiza) mexicana.
1950-1970	Se caracterizó por un proyecto de modernización que incluía la construcción de carreteras y el desarrollo tecnológico de la agricultura. En Mesbiljá, ya se encontraba establecida la primaria bilingüe con los promotores no indígenas e indígenas de la Instituto Nacional Indigenista (INI) con el integracionismo indigenista.
1970-1989	Incluyó el cambio ideológico de la concepción de México como nación mestiza a nación multicultural.
1994-actualmente	Forjó una nueva definición de lo que significa ser indígena en México, independientemente del apoyo activo que la gente le brindara o no al EZLN.

**Tabla 2: Periodos de visión de la identidad étnica en México.**

El pueblo tzeltal de Mesbiljá, Oxchuc ha vivido cada uno de estos periodos desde la evangelización, la castellanización y su participación en 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Actualmente, en la comunidad de Mesbiljá hay personas que prefieren no depender de los apoyos del ‘mal gobierno’. En la estación de la radio local se puede escuchar

las razones del por qué están en desacuerdo con acciones del Estado. Por otra parte, el municipio de Oxchuc ha sufrido las luchas por el liderazgo político entre la población mestiza y los tzeltales, luchas por religión y por el poder a través del magisterio.<sup>25</sup>

Aunque México firmó en 1989 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas, el Estado en sus acciones no cumple o respeta su autonomía y los acuerdos de San Andrés Larráinzar, Chiapas firmados en 1996 fueron maquillados por el Estado. Entre los artículos del convenio 169, con respecto a educación, el Artículo 27 dice:

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

(Convenio OIT 169, 2006:17)

Es muy interesante esta propuesta de educación para que los maestros bilingües que conocen la historia, los conocimientos y valores del pueblo tzeltal pudieran trabajar con los profesores no tzeltales para que entre ambos puedan encontrar estrategias de enseñanza-aprendizaje que mejoren la educación básica y media en Mesbiljá. Desafortunadamente, la relación entre profesor de secundaria y profesor de primaria en Mesbiljá está muy distanciada no sólo porque unos son docentes tzeltales y los otros mestizos, sino que desde las mismas autoridades de las escuelas no se da la vinculación e integración deseada.

### **2.3 Trasfondo de dominación en la política pública**

A través del Sistema Jurídico Mexicano y de los Planes de Desarrollo de los diferentes niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, se establecen diferentes políticas públicas que no sólo se diseñan con interés público de los actores mexicanos sino también se encuentran marcadas por políticas públicas internacionales a través de organismos como la ONU, PNUD, UNESCO, entre otros. En donde se puede observar la transversalidad de las políticas que surgen a nivel internacional y se implementan en las comunidades como Mesbiljá. Así, Lomelí señala que:

Las diversas etapas de las relaciones entre pueblos indios y Estado Nacional Mexicano están [...] determinadas por el contexto internacional, donde las ideas occidentales de

modernidad se ven reflejadas en las políticas establecidas por el Estado hacia los pueblos indios [...] basada en un conflicto étnico, de inclusión/exclusión e integracionista. (2009:22)

La evangelización fue una de las políticas que permitió el Estado para someter a este pueblo tzeltal. De acuerdo con Castellanos (2003), a través de la evangelización se intentaba humanizar a los salvajes, brutos y chamanes. Con respecto al trasfondo de la política comenta Mattelart sobre el trasfondo de la diversidad cultural.

El concepto de diversidad cultural no sólo se extiende como una mancha de aceite y sigue inspirando políticas públicas respecto a la cultura, sino que su creciente audiencia desde el comienzo del nuevo milenio demuestra que la desborda y que tiende a convertirse en una referencia fundamental para la búsqueda de una nueva ordenación del planeta. (2006:139)

Hoy en día para Mattelart la diversidad cultural como política pública internacional conlleva una intención de democratizar el ciberespacio introduciéndose como una sociedad de la información y comunicación y pasando a ser una sociedad de consumo. Esto, se puede observar en Mesbiljá y en otras comunidades, dado el impacto que tiene el consumo del refresco cola-cola (ver imagen 6), palomitas de maíz en la alimentación diaria de sus habitantes; productos enlatados; detergentes; productos chinos a muy bajo precio en accesorios de mujer como maquillaje y productos del hogar. La penetración cultural es inevitable no sólo en cambios alimenticios que han tenido sino también en actividades cotidianas con la llegada de la televisión de paga por cable, películas en DVD e internet (ver imagen 7) que han modificado en algunos tzeltales sus hábitos y en su vida diaria.

## **2.4 Entendiendo la política pública**

Existe una gran variedad de discusiones sobre cómo entender las políticas públicas. De acuerdo con Garza se entienden como “toda acción [o inacción] de gobierno encaminada a atender o resolver un problema relativo al interés público” (2006:47), en donde hay toma de decisiones por una autoridad para un bienestar social lo cual conlleva un proceso. Dentro de este estudio, coincidimos con Garza porque encontramos a la acción gubernamental presente o ausente en Mesbiljá a través de los diferentes niveles de gobierno con los planes de desarrollo transversales que impactan, de alguna manera, la vida cotidiana de sus pobladores con la educación, la salud, la economía, la política social-administrativa, la religión, entre otros.



Imagen 6: consumo de refresco coca-cola



Imagen 7: uso de internet en clase de inglés

Se pretende que en el proceso del ciclo de las políticas, los problemas puedan resolverse con la participación social de los actores y de las instituciones. Sin embargo, existe siempre conflicto en el momento en que se introducen porque las decisiones siempre llevan implícitas una relación de poder gobierno-gobernado, Estado-sociedad civil, autoridad-subordinado, lo cual en vez de resolver la problemática lleva al fracaso por la forma en que se implementan. Aguilar y Lima aducen que estos conflictos resultan de la manera de gobernar:

En el caso mexicano son: gobernar por leyes y gobernar por planes. La primera implica que ante la detección de un problema y de sus consecuencias, éstas pueden revertirse si se aplica un marco jurídico que lo regule. No obstante, generar leyes no es generar políticas, ello se complica cuando la repartición de justicia es cuestionable.

(2009:3)

Estas formas de gobernar por leyes o planes de desarrollo, muchas veces, desconocen los entornos de las minorías culturales. Como ejemplo de los anterior, el Estado chiapaneco a través del Gobierno Federal ha aportado los recursos económicos para generar fuentes de empleo que permitan a los pobladores mejorar su calidad de vida y con ello garantizar que los niños asistan a la escuela. En Mesbiljá, existen dos granjas de aves para la producción de huevo orgánico y dos estanques para la producción de peces de granja, donados por SEDESOL. No obstante, dichas fuentes de trabajo son insuficientes para mejorar la calidad de vida del total de los habitantes de Mesbiljá, por lo que la mayor parte de ellos continúan desarrollando agricultura de supervivencia con tecnología prehispánica (Ver imagen 8), lo que requiere la mano de obra de la totalidad de los miembros de las familias.

## **2.5 Interculturalidad: ¿nueva política pública?**

La interculturalidad en México ha tenido diversas miradas ya sea como política pública a través de un discurso en construcción por parte del Estado Mexicano o como paradigma humanista que permite el equilibrio entre la comunicación interpersonal de los unos y los otros. Esta convivencia de perspectivas solo enfatiza el hecho de que no debe ser exclusiva del contexto indigenista como se fomenta en las políticas públicas educativas. El documento de la ONU sobre políticas públicas establece:

Los Estados deberían corregir errores pasados, incluso eliminando los estereotipos, la terminología inapropiada y demás elementos negativos en las referencias a los pueblos indígenas en los libros de texto y otros materiales docentes. Los Estados deben promover la educación intercultural, así como elaborar y aplicar estrictamente disposiciones encaminadas a la eliminación de la discriminación contra los pueblos indígenas en el sistema educativo.

(2009:2-5)

En este documento, la ONU enfoca la interculturalidad sólo a los pueblos indígenas contraponiéndose con el documento de la UNESCO que señala “la interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (La construcción de políticas públicas interculturales, 2009:10). Desde estas miradas, nuestro estudio se interesa por la interculturalidad como paradigma humanista que fortalece la diversidad cultural de ese otro que puede ser: homosexual, obeso, indio, negro, mestizo, feo, discapacitado, pobre, rico, mujer, hombre o niño. Para esto hay que tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el otro cuando se interactúa con él. Walsh explica que la interculturalidad es “un proceso continuo y requiere compromiso no sólo del Estado sino de las personas que viven dentro de él” (2002:4). Aunque pudiera parecer utópica esta mirada a la interculturalidad por tener componentes que van con las actitudes y estigmaciones, el cambio (de actitudes hacia los otros) no puede ser rápido sino es un proceso en construcción y se necesita la voluntad de las personas para un diálogo intercultural en donde se reconozca y se respete al otro.

En México esta política está en construcción e incluida en programas de Educación Intercultural bilingüe; sin embargo, no se observan cambios profundos significativos en las actitudes ni del Estado ni de la sociedad. Saldivar comenta que “durante los últimos años, la Educación Intercultural (EI) se ha colocado en el centro del debate para el replanteamiento de las propuestas educativas en diferentes países” (2004:1). En México podemos ver que el artículo 11 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas incluye el fomento a la interculturalidad y el respeto a la diversidad lingüística.<sup>26</sup>

Con respecto a esto, en Mesbiljá las personas viven en un contexto de diversidad porque en él convergen docentes, alumnos, doctores, enfermeras, ingenieros, pastores, que provienen de diferentes lugares no sólo de Chiapas sino de México. Los docentes aún desconocen cómo se

lleva la educación intercultural a la práctica. Esto está claro cuando, en Mesbiljá, Oxchuc se les prohíbe a los alumnos hablar su lengua materna en clases porque los maestros no hablan tzeltal. Se considera que la cultura es un atraso al aprendizaje de las asignaturas que cursan ya que los alumnos y los padres no tienen un nivel de español que los ayude a entender y tener buena comunicación con los maestros. De acuerdo con Schmelkes (2007:1) la interculturalidad

[...] supone que está fundamentada en el respeto- lo que implica que el otro distinto puede ser diferente y crecer desde sus diferencias-, y que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de igualdad, lo que a su vez involucra la aceptación de que todas las culturas, como todas las personas, son igualmente dignas y valiosas.”

Por otra parte, la discusión de Tubino sobre este concepto es muy interesante, y explica lo siguiente:

En esos menesteres no basta la buena fe. Se necesita sobre todo, voluntad sostenida y capacidad de escucha. Es necesario abrirse a los saberes de los otros, dejar de aferrarse a los saberes propios, por más universales que nos parezcan. Pero sobre todo, es muy importante dejarse cuestionar por los saberes de los otros. Ese es el comienzo de la interculturalidad auténtica.”

(en Bertely,2007:13)

Es un reto llevar a cabo la educación intercultural debido a que estamos hablando de cambio de actitudes y creencias de maestros, alumnos, autoridades y padres de familia. Desde la perspectiva que la interculturalidad como una convicción se podría aprender poniéndonos en el lugar del otro, en el momento que somos empáticos nuestra mirada al percibir las cosas cambia. Sin embargo, puede ser posible una educación intercultural si hay voluntad y compromiso de los participantes. Una de las posibilidades que proponen Saldívar *et al.* es la siguiente:

Incorporar a la comunidad en procesos educativos: los contenidos deben tener relación con las vivencias cotidianas de la comunidad, con sus problemas, con su caminar. Los espacios y los actores que participan en este tipo de educación no se limitan a la escuela, se enseña en la milpa, en el temascal, en el río, en el bosque; se invita a participar a los papás y mamás, al promotor de salud, a los ancianos, al comité de educación, a las autoridades, entre otros.

(2004:12)

Este tipo de sugerencias es útil para actividades pedagógicas que se pueden utilizar en la enseñanza del inglés o enseñanza de cualquiera otra asignatura ya que se toma en cuenta la lengua materna de los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella refleja la cosmovisión de la comunidad, o sea, su manera de entender el mundo y la vida. Sin embargo,

considero que si se requiere de un equilibrio que retome la lengua materna de los alumnos pero que se enseñe inglés como tercera lengua y que el docente aprenda tzeltal para que haya comunicación intercultural y respeto a ambas culturas. La propuesta de Saldivar es interesante pero refleja de nuevo el etnocentrismo fortaleciendo sólo los contenidos del tzeltal (lengua materna) en detrimento de la lengua oficial (español) y la lengua extranjera (inglés), entonces no habría interculturalidad si sólo se fomenta una cultura.

## **2.6 La comunicación intercultural en Mesbiljá**

Se entiende la comunicación intercultural como la interacción entre dos o más personas con patrones culturales diferentes. La lengua y la cultura son elementos imprescindibles en la comunicación intercultural (Chick, 1996) porque requieren de canales de comunicación verbal y no verbal, así como los filtros de los diferentes grupos para la interpretación de estos mensajes: Sin embargo, pueden surgir mal entendidos en el proceso de interpretación de los mensajes debido a las diferencias culturales incluyendo los siguientes factores: la prosémica, la kinésica, los silencios, las expresiones, los olores, la vestimenta, la lengua, entre otros. En Mesbiljá, por ejemplo, existe diferencia en los que se llama frecuencia en el aseo personal y las prendas de vestir, contrastando que para los mestizos se da por sentado que la higiene personal es una actividad diaria; en los integrantes de la comunidad de Mesbiljá no es así; por prácticas sociales heredadas. El baño, llamado temascal y cuyo propósito es de eliminar toxinas, representa un ritual familiar y una actividad compartida por toda la familia (Ver imagen 9). El lapso de tiempo de tomar un baño a otro es aproximadamente de 3 a 15 días. Utilizan zacate limón en vez de jabón el cual no acostumbran usar. Ello, aunado a las duras faenas del campo, les da el olor característico de sudor que se impregna en sus ropas y sus viviendas. Esta situación que el mestizo podría llamar como falta de higiene, hace que los integrantes de Mesbiljá sean mal vistos por sus interlocutores porque el olor es un motivo de aceptación o rechazo en las interacciones sociales.

Por otra parte, algunas familias no cuentan con fosas sépticas y letrinas ni tienen la costumbre de usar papel higiénico, por falta de recursos económicos no pueden gastar en papel higiénico, el cual es frecuentemente remplazado con las páginas de los libros de texto gratuitos y cuadernos usados, por lo que no queda ningún registro de aprendizaje u aprovechamiento para su consulta posterior.



Imagen 8: tecnología prehispánica de sembrado



Imagen 9: baño temascal

## **2.7 Reforma Integral de la Educación Secundaria: RIES.**

Se puede entender por reforma educativa a los hechos que históricamente aparecen como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos o políticas públicas internacionales, y uno de sus principales objetivos es la incorporación, modificación o cambio de debilidades de políticas educativas anteriores que fracasaron en la etapa de implementación en el aula. Entiéndase por política educativa “a la acción educativa impulsada desde el Estado, o de organismos públicos o privados, nacionales o internacionales, con el propósito de orientar el quehacer educativo en un ámbito institucional, estatal o supranacional” (Rosales en Cano, 2006:139). Estas políticas son expresadas como un conjunto de reformas o iniciativas como las impulsadas por el gobierno del presidente actual, tales como la implementación de la prueba ENLACE en la educación básica.

Existen muchas críticas que se han hecho, y se siguen haciendo, a las reformas educativas porque no han sido diseñadas para implementarse en contextos pluriculturales teniendo en cuenta la diversidad cultural, lingüística y étnica de México.<sup>27</sup> Los alumnos de Mesbiljá y de otras comunidades tienen intereses y necesidades diferentes, por lo que no se pueden medir con los mismos parámetros sus habilidades, actitudes, valores y conocimientos. De acuerdo con Oliver “atender las necesidades educativas de los individuos desde la perspectiva de su diversidad, más que una discusión sobre recursos y eficacia es una opción de ética y política educativa”, (2003:147). Como misión, la escuela debe promover el desarrollo humano de los alumnos fomentando el respeto y no las acciones que promueven la discriminación y el racismo.

Cada iniciativa en la política educativa es vista por los planificadores de la educación como innovación curricular<sup>28</sup> y ésta se introduce en las escuelas a través de los planes y programas de estudio, sin que los docentes, alumnos, padres y autoridades estén necesariamente preparados para adoptar un cambio. De acuerdo con la revista “Educación y Cambio” en la reforma educativa de 2006 “la SEP optó por consultar sólo a algunos gremios e instituciones especializadas en las disciplinas y a unos cuantos expertos en educación, cuyas opiniones fueron escuchadas pero no necesariamente tomadas en cuenta.” (2006:4)<sup>29</sup> Al implementar las reformas, los actores no se apropian de ellas si no creen en los beneficios de éstas o si las

decisiones de llevarlas a cabo afectan su interés como individuos o como un colectivo. Por ejemplo, la mayoría de los docentes están en desacuerdo con la prueba ENLACE ya que es estandarizada para todos los alumnos, los homogeniza, por ser muy objetiva no refleja el aprendizaje significativo que hayan adquirido los alumnos, no es confiable ya que no se aplica en igualdad de circunstancias en cuanto a la duración de la aplicación; además, si sus alumnos reprobaban esta prueba, el resultado afecta su situación laboral debido a que la Secretaría de Educación Pública necesita resultados positivos que demuestren con un número (calificación) que esta política educativa es efectiva.

### 2.7.1 Antecedentes históricos de la educación secundaria en México

Veremos brevemente los orígenes de la educación secundaria en México con la finalidad de situar más adelante el contexto educativo de la secundaria técnica. Este nivel educativo se estableció en 1925 y está encaminado exclusivamente a atender a la población escolar de entre los 12 y 15 años de edad. El maestro Moisés Sáenz<sup>30</sup>, uno de sus planificadores, destacó la importancia de ofrecer una formación que tomara en cuenta los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente, no sólo urbana sino también rural, ya que

antes de esa fecha los estudios secundarios formaron parte de la educación primaria superior, de los estudios preparatorianos o de las escuelas normales, y su finalidad principal consistía en preparar a aquellos que aspiraban a estudiar alguna carrera profesional, quienes en su gran mayoría pertenecían a las clases medias de las zonas urbanas. (Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera. Inglés, 2006:5)

En la siguiente tabla se resumen los periodos importantes que dieron vida a estas reformas.

PERIODOS	TRANSFORMACIONES
A partir de 1970	La educación secundaria se extendió en distintas modalidades siendo el último nivel de la educación media.
En 1993	Con la reforma de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estipuló la obligatoriedad de la educación secundaria y se le reconoció como la etapa final de la educación básica.
Programa Nacional de Educación 2001-2006	Inició en el año 2002 la Reforma de la Educación Secundaria. Enfatizando transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes.

**Tabla 3: Transformaciones de la educación secundaria**

Existen tres modalidades de escuelas secundarias: generales, técnicas y telesecundarias. En el municipio de Oxchuc existen 13 instituciones de educación secundaria distribuidas en diferentes localidades: una general, dos técnicas y 10 telesecundarias. En Mesbiljá, se encuentra la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria 135.

Una de las diferencias entre las diversas modalidades es la certificación que ofrecen en el área de tecnología:

1. En la secundaria general cursan el área de tecnología (contabilidad, corte y confección, carpintería, cocina y dibujo, entre otras) como una materia más para obtener el certificado.
2. En la secundaria técnica hay tres áreas a elegir: pesquera, industrial y agropecuaria. Aparte de egresar los alumnos con el certificado de secundaria, obtienen también un reconocimiento de especialidad.
3. La telesecundaria no cuenta con área tecnológica.

El propósito de estas políticas es que los alumnos estén preparados para el trabajo en sus propios contextos culturales. Es por ello que, dependiendo del tipo de biodiversidad en donde esté situada la secundaria, la Secretaría de Educación Pública elige el área que cursarán.

Aunque muchos adolescentes ingresan a este nivel, no es fácil lograr su permanencia: un 25%<sup>31</sup> de los alumnos inscritos no concluye favorablemente sus estudios ya sea porque reprueban o porque dejan de asistir por motivos familiares o personales; un motivo es la decisión de que las niñas trabajen en el hogar familiar o que los niños trabajen en el campo.

### **2.7.2 Reforma educativa para la enseñanza de lenguas extranjeras**

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, las reformas educativas para la educación secundaria de 2006 proponen que las lenguas sean: inglés o francés y que su enseñanza sea obligatoria. Sin embargo, el francés presenta un estatus elitista y por lo general se enseña en las zonas urbanas en las escuelas privadas, no en públicas.

Enseñar una lengua extranjera en este nivel tiene como propósito fundamental que el alumno la utilice como instrumento de comunicación; es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos, experiencias y no

sólo la considere como objeto de estudio. La enseñanza de la lengua extranjera debe contribuir a que el alumno, al concluir exitosamente el programa de tres años de inglés, sea:

[...] capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.<sup>32</sup>

(RIEB, Fundamento Curricular: Lengua Extranjera 2006:31)

Para poder lograr que los alumnos alcancen este nivel en inglés, es necesario que el docente haga uso de diversos métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua. Métodos y enfoques que están también propuestos dentro de los planes de estudio y que algunos profesores por falta de formación los desconocen.

## **2.8 La política y su nexa con la formación y actualización de los docentes**

La Reforma Educativa 2006 promueve el desarrollo de aprendizaje significativo en los alumnos a través del desarrollo de competencias<sup>33</sup> para la vida. Las siguientes competencias deben desarrollarse en todas las asignaturas: español, matemáticas, ciencias, geografía, artes, historia, inglés, tecnología, educación física, química, formación cívica y ética, orientación y tutoría y asignatura estatal.

1. Competencias para el aprendizaje permanente
2. Competencias para el manejo de la información
3. Competencias para el manejo de situaciones
4. Competencias para convivencia
5. Competencias para la vida en sociedad

(Taller metodológico, 2010:6-7)

Para lograr que los alumnos alcancen este perfil de egreso en la educación básica, se necesita del trabajo medular y activo de los profesores. La formación y actualización docente es necesaria independientemente que los maestros ya se hayan apropiado de las propuestas metodológicas que proponen las reformas. “La superación del personal se traduce en mayor aprendizaje en los alumnos” (Schmelkes, 2007:132) porque al asistir a cursos, los profesores

comparten las experiencias que viven día a día en el aula, pueden darse cuenta de que tienen los mismos problemas y tratan de encontrar alternativas didácticas.

Por otra parte, La Secretaría de Educación Pública considera que los maestros juegan un papel clave en transformación de la política educativa, ya que en ellos recae la mayor responsabilidad sobre la calidad de la oferta educativa. Por ello, resulta importante que cuenten con opciones de formación que les permitan actualizar y desarrollar sus competencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las reuniones académicas de cada miércoles en la Escuela Secundaria Técnica 135 se discuten las carencias que tiene la escuela y una de ellas es la falta de actualización y capacitación de los profesores. Los docentes manifiestan asistir sólo a reuniones académicas por cada asignatura en donde se reúnen los maestros de la zona 015 en la ciudad de Ocosingo.

Los coordinadores de las academias del equipo técnico estatal de la Secretaría de Educación organizan estas reuniones con el fin de compartir experiencias y proponer soluciones. Los docentes manifiestan que no encuentran productivas estas reuniones porque los coordinadores, por lo general, no cuentan con el perfil de la asignatura y las reuniones empiezan tarde y terminan pronto. Aunque se discuten casos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, con los problemas de cada comunidad, con lo difícil de ir al día con lo planeado en los planes de trabajo y con las secuencias didácticas, no se proponen alternativas y parece que todos tienen prisa por terminar la reunión.<sup>34</sup> Un ejemplo claro de la falta de motivación de los docentes es que aunque la Secretaría de Educación convoca a asistir a cursos, diplomados, especialidades y maestrías a través del Departamento de Formación Continua, únicamente un docente está estudiando maestría.

En cuanto a la formación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras, la Secretaría ha realizado convenios con instituciones y organismos internacionales a fin de que los docentes interesados tengan la oportunidad de obtener becas para tomar cursos en el extranjero tal como: Los cursos intensivos de verano de la *Inter-American Partnership for Education* (IAPE<sup>35</sup>), becas Fulbright García-Robles y talleres de verano.<sup>36</sup> De igual forma, a través de organizaciones como la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, MEXTESOL, se realizan

congresos en donde se invita a docentes de inglés de los diferentes niveles educativos a participar.

## 2.9 Política pública educativa y política lingüística en Mesbiljá

Flores (2005:2) sugiere que “ son pocos los estudios que han tratado de explicar cómo se formula una acción pública en educación, dentro de qué marco teórico se encuadra, sobre qué base filosófica o política se expresa el problema a resolver y cómo se diseña la agenda educativa.” Por lo general, comenta que los secretarios de educación son los que se encargan de implementarla a través de programas curriculares centralizados por la Secretaría de Educación Pública. Estas propuestas curriculares llegan a destiempo a las comunidades en su operación. Un ejemplo es la reforma educativa 2006 en cuanto a enseñanza de la lengua extranjera, que apenas, después de seis años, se está implementando en las instituciones educativas de Mesbiljá. Esto se clarifica con la siguiente tabla, en la que se explican las fases de la política pública educativa en la enseñanza del inglés desde su introducción a los programas curriculares de la educación secundaria.

FASE	DESCRIPCIÓN	ACCIÓN
Gestación	Durante el siglo XX, la política educativa de México ha ido a la par de la política del gobierno, quien se ha preocupado por el desarrollo económico social. Es así que, en función de las políticas generales de educación, los idiomas como materias de distintos planes de estudios, tuvieron que seguir la línea de desarrollo tecnológico e investigación científica del país. Esto se expresa a partir de la administración del Presidente Avila Camacho, cuya administración (1940-1945), corresponde a la Segunda Guerra Mundial. Si el Gobierno de Lázaro Cárdenas había dado prioridad al campo, las administraciones mexicanas subsecuentes emprendieron la política de industrialización de los grandes centros urbanos del país, lo cual necesitó avances específicos en el campo de la tecnología y de la investigación científica. Esta línea tuvo que apoyarse en lo que se refiere a la educación, en las lenguas extranjeras más comunes y sobre todo en el inglés.	Problema público
Evaluación	Se empiezan a incluir en el Plan de Estudios de tres años de enseñanza secundaria a partir de la década de los 50's. De manera general se puede afirmar que la enseñanza del inglés se dio primero a nivel de instituciones particulares, lo cual al incrementarse, se tuvo que enmarcar dentro de los lineamientos oficiales que contenían los programas de la Secretaría de Educación Pública. En cuanto al personal académico capacitado para impartir dichas materias, su número era limitado.	construcción de alternativas

**Tabla 4: Fases de la política pública** (adaptado de: Aguilar y Lima, 2009:18; Legislatura de la Cámara de Diputados, 1967; Plan de Estudios de la Licenciatura en la enseñanza del Inglés, 2006:5)

A este tipo de decisiones y acciones en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se llama política lingüística. De acuerdo con Cuarón, por política lingüística se debe entender,

Tanto la actividad de los estados o gobiernos en relación con las lenguas habladas en sus dominios, como las actividades de interés público o amplio de cualquier ciudadano o cualquier grupo de ciudadanos dirigidas a modificar la situación de los hablantes de las lenguas pertenecientes a un Estado.

(1997:9-10)

No sólo es el Estado el que toma decisiones en cuanto al aprendizaje y uso de las lenguas sino también los ciudadanos deciden conservar o aprender otras lenguas. El uso que un hablante hace de su lengua juega un papel muy importante ya que como argumenta Lenkersdorf (en Ordóñez, 2003:15), “las lenguas no sólo sirven para que los hablantes se comuniquen sino que, a la vez, son herramientas para nombrar la realidad según como los hablantes la perciben” por lo que permite que los hablantes se identifiquen con un grupo y con una práctica social. Es por ello, que las políticas lingüísticas son imprescindibles para la vida de las sociedades y específicamente en Chiapas con su diversidad lingüística en donde las lenguas locales necesitan conservarse y mantenerse. Skutnabb-Kangas señala que

Una de las razones por las cuales es improbable que las lenguas que no alcanzan un estatus de lenguas públicas sobrevivan, es que la gente carece de las oportunidades o los incentivos para usarlas y desarrollarlas de manera cognitivamente estimulante.

(en Tubino, 2004:4)

El pueblo tzeltal de Mesbiljá hace uso de su lengua en la mayoría de sus actividades cotidianas: los padres enseñan a sus hijos a hablar en tzeltal, los niños aprender a hablar y a escuchar en su lengua materna, los niños que ingresan a la primaria bilingüe aprenden a leer y a escribir en su lengua ya que no todos los padres saben leer ni escribir en tzeltal (véase capítulo 1). Asimismo, para poder vender sus cosechas y para comprar sus mercancías y alimento viajan a Ocosingo o a San Cristóbal de las Casas en donde tienen que hacer uso del español. La situación del uso de las lenguas indígenas ha ido cambiando a través de los siglos. En la siguiente tabla se presentan estas etapas de cómo ha evolucionado la situación del uso de las lenguas indígenas:

ÉPOCAS	EVOLUCIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS
Siglo XIII	Los aztecas, que era el imperio en ese tiempo, impusieron el náhuatl, como lingua franca.
Durante la Colonia y hasta el siglo XVIII	Subsistió la pugna entre los que querían cristianizar en las lenguas indígenas, y la Corona española, que en varias ocasiones intentó prohibir el uso de las lenguas aborígenes.
La independencia y todo el siglo XIX	Paradójicamente propiciaron la imposición absoluta y radical del español para todos los habitantes de México. Para los liberales del siglo XIX, ser mexicano implicaba hacer desaparecer las diferencias entre los distintos grupos étnicos.
Siglo XX y XXI	Después de la Revolución, hacia los años veinte, se empezó a buscar la originalidad del pueblo mexicano en sus raíces prehispánicas. Después de 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se ha avanzado en el respeto del uso de las lenguas indígenas y en la revalorización de las costumbres de esos pueblos.

**Tabla 5: Revalorización de las lenguas indígenas** (Adaptada de Cuarón, 1997:8)

Con respecto a la revalorización del tzeltal en Mesbiljá también ha ido cambiando con el tiempo. Los datos que se tienen son de los *mantik's* que hablan de la vida de Mesbiljá a partir de 1935 cuando llega la educación bilingüe en la primaria y a finales del siglo XX, aparece la biblia en tzeltal. Se estandariza el tzeltal y llega a Mesbiljá en el siglo XXI. Fuera de Mesbiljá, el tzeltal se ha planificado a través de diferentes organismos e instituciones que fomentan la conservación de las lenguas indígenas en México tales como los siguientes:

1. Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI)
2. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)
3. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
4. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
5. Secretaria de Pueblos Indios (SEPI)

Estas instituciones han apoyado y fomentado la enseñanza-aprendizaje del tzeltal publicando libros de texto, diccionarios, audios, literatura y material visual. Además, se han organizado diplomados y licenciaturas que capacitan a los tzeltales en ser traductores, guías de turistas y licenciados en lengua y cultura. En Mesbiljá, los alumnos de primaria y los adultos mayores han recibido libros en tzeltal como material didáctico que apoya a la alfabetización. Estas acciones de planificación están vinculadas con las políticas lingüísticas establecidas en OIT 169 y en documentos oficiales que promueven y fomentan los derechos lingüísticos de las comunidades.

En el camino sinuoso de la diversidad cultural de Chiapas, Ochoa (2010) comenta que las lenguas enfrentan problemas de uso, en algunos casos, las lenguas son prohibidas por los mismos hablantes como los padres de familia y al no usarse, llegan a extinguirse. Nájera señala que se sabe que

El futuro de éstas y de los hablantes puede ser distinto siempre y cuando la actitud de toda la ciudadanía sea de respeto y aceptación hacia al otro; la aceptación del otro, significa la aceptación del yo incluyente, del nosotros iguales pero diferentes.

(Ochoa, 2010: 4)

Sin duda, una de las formas de respetar es fomentando en los hablantes de lenguas indígenas el uso de su lengua y fomentando el aprendizaje de lenguas indígenas en los hablantes mestizos. Por necesidad y conveniencia los tzeltales han tenido que aprender el español; sin embargo los no indígenas no hemos visto la necesidad y utilidad de aprender las lenguas indígenas con el propósito de comunicarnos interculturalmente. Es por ello, que la enseñanza-aprendizaje de lenguas es necesaria, nos permite conocer la vida misma de las personas, sus formas de pensar, actuar y vivir. Conocer y convivir con hablantes de otras lenguas enriquece nuestra visión del mundo y de la vida misma. Al no planificar la enseñanza de lenguas locales o incentivar su aprendizaje a través de trabajo en las comunidades indígenas, se dan las fallas en la educación. De acuerdo con Van (2005), una de las fallas del Estado y en este caso, el mexicano, y específicamente de los órganos reguladores de la educación, es en la planificación en la enseñanza de lenguas.

La política lingüística y la planificación no son sinónimos aunque se complementan ya que la política son las acciones que tienen las autoridades con respecto a las lenguas de los hablantes, pero no implica que la decisión por enseñar o aprender una lengua deba planificarse. La planificación conlleva un diagnóstico profundo de para qué se va a diseñar un plan de estudios, qué materiales se utilizarán, quiénes serán los alumnos, quiénes enseñarán, entre otros aspectos a considerar para su evaluación. Por ejemplo, el inglés es una lengua que ha llevado procesos de planificación desde varios siglos, y por ser una lengua franca, se tiene prestigio el aprenderla. En el caso del tzeltal, se ha iniciado la planificación aún con carencias de expertos, de recursos y de promoción porque existen pocos libros de textos de tzeltal y pocos diccionarios. Aún no se da satisfactoriamente la formación de docentes en la enseñanza del tzeltal por falta de fomento a la imagen, estatus y prestigio que las políticas lingüísticas le asignan a las lenguas indígenas.

La planificación lingüística no debe confundirse con la política lingüística. Manrique (en Cuarón 1997:39) hace una diferenciación argumentando que la planificación son las “medidas concretas tomadas para conseguir el desarrollo, enriquecimiento y conservación de una lengua en particular.”<sup>37</sup> La planificación lingüística conlleva un proceso, profundos conocimientos y competencias lingüísticas no sólo como hablante sino como lingüista de la lengua que se planificará. De acuerdo con Baldauf (2010) existen cuatro actividades en la planificación:

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
Planificación del status	¿Qué lenguas deberían ser conocidas, aprendidas, enseñadas? ¿Cuál variedad y a qué nivel? ¿Quién debería aprenderlas? ¿Cuándo deberían comenzar su enseñanza y bajo qué circunstancia?
Planificación del corpus	Desarrollo de planes de estudios y materiales
Planificación del lenguaje en la educación	Política de acceso a los cursos (alumnos), política de personal (docentes), política de currículo (instalaciones, recursos, materiales, metodología), política de evaluación, se logra el aprendizaje de la lengua)
Planificación del prestigio e imagen	Las motivaciones profundas por aprender o querer enseñar una lengua.

**Tabla 6: Niveles de planificación del lenguaje** (Adaptada de Baldauf Jr., 2010)

Con respecto a la planificación del inglés en México es la Secretaría de Educación Pública quien centraliza la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el apoyo de instituciones internacionales como el Consejo Británico y la Embajada Americana. Estas instituciones han intervenido en el diseño de planes de estudio, en libros de texto, en formación o capacitación docente y en evaluación y certificación.

## 2.10 Recapitulación.

En esta sección hemos comentado sobre Chiapas como territorio de diversidad cultural y lingüística a través de sus pueblos indígenas, que han vivido diferentes momentos históricos en donde han emergido corrientes o enfoques que han tratado de integrarlos a la sociedad mexicana, uno de estos grupos étnicos que se discute son los tzeltales de Mesbiljá. Igualmente, se ha comentado que la diversidad cultural y lingüística del país se presenta en la práctica a través de discursos a nivel internacional, nacional y regional que intentan fomentar una convivencia de respeto y de tolerancia entre la sociedad, no sólo de los pueblos indígenas sino de los otros grupos que pueden compartir rasgos culturales y que la sociedad discrimina porque tiene ciertos prejuicios o estereotipos para esos grupos.

Igualmente, hemos expuesto diferentes leyes, declaraciones, acuerdos y códigos que protegen los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, aunque ha habido avance gracias a las luchas que han hecho estos pueblos, aún hay mucho que hacer. En este proceso la estrategia de la interculturalidad puede fortalecer los lazos entre los pueblos y sociedades sin que esta estrategia se corrompa como ha pasado con la implementación de leyes y proyectos o convenios que sólo se cumplen para una minoría. La interculturalidad se da en el diálogo y en la convivencia cultural en donde las personas que interactúan deben de abrirse mutuamente a los saberes y a las formas de significar su realidad reconociendo y respetando las diferencias, situación compleja de llevarse a la vida escolar cuando existen reflejos de etnocentrismo por parte de los actores principales maestros y alumnos. Dentro de este reconocimiento del otro por su lengua y su cultura, hemos hablado de la fallas de la política lingüística por esta falta de respeto a la realidad plurilingüe de México ya que en la Secretaría de Educación Pública en su planeación lingüística centralizada, se olvida de la diversidad cultural y lingüística tratando de unificar y homogeneizar conocimientos, actitudes, habilidades y valores de los alumnos y las práctica docente en los maestros.

En el siguiente capítulo se abordará al grupo étnico de los tzeltales describiendo aspectos socio-culturales y educativos de Mesbiljá con la finalidad de contextualizar y conocer aspectos de su vida diaria y cómo se refleja en la vida escolar de los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135.

---

<sup>11</sup> “El enfoque de la diversidad surge a partir de la crítica tanto del multiculturalismo asimilador como del multiculturalismo que esencializa las diferencias. A diferencia de los [enfoques] anteriores, este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc., que articula cada individuo y colectividad.” (Dietz y Mateos, 2008:42)

<sup>12</sup>De acuerdo con Torres (2009:1) la palabra “región” está directamente relacionada con conceptos como “límite”, “frontera”, “barrio” y “dirección”. En este trabajo, se percibe como un espacio imaginario que va reconstruyéndose, por los propios actores que convergen dentro y fuera de ella.

<sup>13</sup> Para construcción de espacio social véase De la Peña, Guillermo “la región, visiones antropológicas”. (1987) Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (Guadalajara).

<sup>14</sup> 2º Congreso internacional sobre Globalización y Migración celebrado en San Cristóbal de las Casas, 2010. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH.

<sup>15</sup>“Se deriva desde la perspectiva que resalta a la diversidad sociocultural como un valor importante y propugna la organización de la sociedad de acuerdo con principios de respeto y tolerancia mutua.” (Díaz- Polanco, 2009:83)

---

<sup>16</sup> “El paradigma de la diferencia, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus ‘políticas de identidad’ específicas, ha generado un ‘análisis horizontal’ de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o discapacidades [...] promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada uno de las minorías mencionadas. Para ellos, se ha recurrido a un enfoque particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades y condiciones estructurales. (Dietz y Mateos, 2008:42)

<sup>17</sup> “Históricamente, el paradigma de la desigualdad, centrado en el ‘análisis vertical’ de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (críticas feministas del patriarcado), ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identifican el origen de la desigualdad en carencias y hándicaps respecto a la población dominante; se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en habitus monolingüe y monocultural, clásico en la tradición occidental del Estado –nación. (Dietz y Mateos, 2008:42)

<sup>18</sup> Véase a los siguientes autores para un análisis más profundo de este concepto: Taylor 1975; Geertz 1992; Bonfil 1987; Teodoro 1996; Matterlart 2006;

<sup>19</sup> El Estado y a los pueblos originarios como actores porque ambos tienen la capacidad de tomar decisiones y actuar en cumplimiento.

<sup>20</sup> Véase sobre la relación del Estado y pueblos originarios a Hernández-Castillo 2001; Hernández-Castillo et al 2004; Castellanos 2003; Bertely 2007; Burguete, 2009; Hernández et al 2009.

<sup>21</sup> Pineda explica que este concepto de indio va transformándose a través del intento de “castellanizar y así desaparecer al indio” (en Castellanos, 2003:242) y su lengua. Cabe mencionar que aunque durante la revolución mexicana, dejó de usarse este concepto de indio y se empleó el término indígena, la palabra indígena también tiene connotaciones de discriminación no sólo en el discurso oral sino en las acciones de la vida cotidiana de los mexicanos.

<sup>22</sup> Artículo 13.- El Estado de Chiapas, tiene una población pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. Esta constitución reconoce y protege a los siguientes pueblos indígenas: tzeltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón, mocho, jacalteco, chuj y kanjobal. También protege los derechos de los indígenas que por cualquier circunstancia se encuentren asentados dentro del territorio del estado y que pertenezcan a otros pueblos indígenas. (Constitución Política del Estado de Chiapas, 2008)

<sup>23</sup> El Estado requiere incorporar a los distintos grupos étnicos que conforman la base cultural de la entidad, ya que muchos de ellos no cuentan con los beneficios que el desarrollo estatal proporciona a los demás actores sociales. El respeto a los usos y costumbres de los pueblos indígenas, se hace indispensable para el fortalecimiento del desarrollo cultural en Chiapas. (Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012:265)

<sup>24</sup> Componentes comunes del término política: a) institucional, la política es elaborada o decidida por una autoridad formal legalmente constituida en el marco de su competencia y es colectivamente vinculante; b) decisorio, la política es un conjunto-secuencia de decisiones, relativas a la elección de fines o medios, de largo o corto alcance, en una situación específica y en respuesta a problemas y necesidades; c) conductual, implica la acción o la inacción, hacer o no hacer nada; pero una política es, sobre todo, un curso de acción y no sólo una decisión singular; d) causal, son los productos de acciones que tienen efectos en el sistema político y social. (Aguilar, 2007:24)

<sup>25</sup> La apertura a la participación política indígena trajo como consecuencia que maestros bilingües tuvieran la posibilidad de acceder a la presidencia municipal. Otra de las vertientes de los conflictos en Oxchujk’ ha sido la presencia de las iglesias, tanto católicas como evangélicas. Esta última apareció en la región de los Altos a fines de la década de 1930, distribuyéndose en varios parajes de Oxchujk’ como son Mesbiljá, Yochib y El Corralito. (Lomelí, 2009: 146)

<sup>26</sup> “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el

---

sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.” (INALI, 2003:4)

<sup>27</sup> Es necesario propiciar, en todo el sistema a este nivel, enfoques interculturales que permitan acoger a aquellos culturalmente distintos y propiciar la presencia de espacios de encuentro entre culturas y de diálogo intercultural con el conocimiento universal. (Schmelkes, 2006:5)

<sup>28</sup> El término innovación alude a "lo nuevo", "lo novedoso" e incluso a lo que "está de moda". Han sido los organismos internacionales vinculados a la educación quienes han auspiciado su empleo en nuestro medio. Díaz-Barriga (1988)

<sup>29</sup> “o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse.” (Frigerio, 2000:14) Véase para política educativa Latapí 1996; Popkewitz et al 2007

<sup>30</sup> Para conocer más sobre este maestro véase Britton 1972 Historia Mexicana, Colegio de México

<sup>31</sup> Datos tomados de la RIES, 2006.

<sup>32</sup>El Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación fue un punto de partida central para definir el nivel de logro que los estudiantes de lengua extranjera deben poseer, al término de la educación secundaria. En los programas de estudio de Inglés 2006 se estableció que, al finalizar la educación básica (tras 270-300 horas de estudio), los alumnos deben ser competentes en el uso del inglés al nivel A2 Plataforma, como mínimo; así, de acuerdo con este nivel, se seleccionaron los contenidos y la metodología de enseñanza adecuados para cumplir con el objetivo planteado. (Inglés Reforma Educativa SEP 2006:31)

<sup>33</sup> Entiéndase por competencias: “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2005).

<sup>34</sup> Docentes en la reunión académica de la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá.

<sup>35</sup> IAPE tiene por objetivo transformar la enseñanza del inglés en las escuelas y universidades públicas de México por medio de la capacitación y apoyo a profesores del idioma.

<sup>36</sup> El programa está diseñado para que los docentes de la materia de inglés puedan mejorar sus metodologías, actualizar sus técnicas y estrategias para la enseñanza, aplicar materiales auditivos y visuales así como compartir experiencias y actualizar sus conocimientos sobre la cultura del país sede.

<sup>37</sup> La planeación lingüística se hace para una lengua en particular, de la que hay que tener un buen conocimiento técnico tanto de aspectos de lingüística interna (fonología, morfología, gramática, léxico) cuanto externa (dialectología, sociolingüística, etnolingüística, números de hablantes), que pueden obtenerse nada más por el estudio profundo de cada una de las lenguas en cuestión. (Manrique, 1982) Véase Política del lenguaje y Planificación: Hamel 1993; Baldauf and Kaplan 2003; Terborg y García 2010.

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS SOCIO-CULTURALES Y EDUCATIVOS DE *MESBILJÁ*

Este capítulo contextualiza aspectos socio-culturales y educativos de Mesbiljá donde se exponen las creencias y formas de pensar de sus habitantes, asimismo su forma de actuar y vivir. El conocer esto nos permitirá entender por qué las reformas educativas con trasfondos uniformistas y homogeneizantes, cuando llegan a contextos no urbanos como lo es Mesbiljá, fracasan y no logran los propósitos para los que fueron diseñadas, tal es el caso de la política lingüística en la enseñanza del inglés que se discute en esta sección.

#### 3.1 Conociendo un pueblo tzeltal: Mesbiljá

*Mesbil* traducido del tzeltal al español significa (barrer) y *Já* significa (agua). Se dice que el nombre de esta comunidad tzeltal se debe al río cristalino que atraviesa a toda la comunidad (Ver imagen 10). El propósito de esta sección es situar el contexto de Mesbiljá, Chiapas, México. Se describe su ubicación geográfica y se hace brevemente un recorrido histórico de cómo este pueblo tzeltal ha vivido y cómo se ha organizado socialmente. Por ser un pueblo de tradición oral, en la comunidad no se encuentran documentos escritos que hablen de su historia y su cultura. Las familias presbiterianas tienen en sus casas biblias (ver imagen 11) y libros de texto de la SEP pero, no se percibe otro tipo de acervo (Ver imagen 12). Este estudio intenta describir aspectos de las experiencias de vida de los habitantes de Mesbiljá, como son la religión, la educación formal, su economía y su política<sup>38</sup> con la finalidad de compartir y contribuir con una mirada a la realidad que viven los habitantes de esta comunidad.

Como ya se mencionó en el capítulo 2, el Estado de Chiapas (Véase capítulo 2) se encuentra situado al sureste de México y colinda con los Estados de Veracruz, Oaxaca, y Tabasco y con la república de Guatemala. Chiapas está constituido por 9 regiones y 118 municipios. Mesbiljá es una de las 91 localidades que conforman el municipio de Oxchuc y este municipio es uno de los 18 que conforman la Región Altos de Chiapas, México. Oxchuc en tzeltal *Oxchujk* significa tres nudos (Véase imagen 13) Éste limita con los municipios de San Juan Cancuc, Tenejapa, Huixtán, Chanal, Altamirano y Ocosingo. De acuerdo con datos del CDI (2005) el grado de marginación de este municipio es muy alto.

Mesbiljá cuenta con una población de 1717 habitantes aproximadamente y su grado de marginación por localidad es medio (COESPO-Chiapas, 2000:13). En esta comunidad, niños, jóvenes y adultos se comunican entre ellos utilizando siempre su lengua materna, el tzeltal (*batsil k'op*). Mesbiljá es considerado por sus habitantes como un paraje ya que las casas no cuentan con calles trazadas, número de orden, parques, cementerio, mercados ni espacios públicos para socializar (Ver imágenes 14-15). Tampoco hay servicios de telefonía o sistema de drenaje. Así, desde este nivel, la familia y la comunidad constituyen núcleos y huellas elementales en las identidades de cada uno de los individuos que conviven en este espacio geográfico.

### 3.1.1 Contexto histórico

Este grupo tzeltal se instaló en las tierras del actual Oxchuc antes de la llegada de los conquistadores españoles. Oxchuc fue un importante centro político ceremonial, y a mediados del siglo XVI, los misioneros españoles encargados de la evangelización de la zona, dieron al pueblo las bases de un gobierno colonial. Sus habitantes de aquella época participaron activamente en la sublevación indígena de los Zendales en 1712 cuando aún pertenecía a la Capitanía General de Guatemala (Enciclopedia del Estado de Chiapas, 2005). “Los Zendales encabezaron la primera rebelión indígena contra el orden colonial, motivada por el estado de miseria e insostenible sujeción a que se veían reducidos” (Gómez, 2004:33).

Los tzeltales, así como otros pueblos chiapanecos, han sufrido, como se percibe a través de la historia de México, las consecuencias de las diversas disposiciones o políticas que se han establecido incluso como leyes, y que han impactado no sólo en sus formas de vida sino también en su lengua y su cultura. Lomelí (2009:60) argumenta que “esta historia de la castellanización de los pueblos indios arranca desde la conquista, no sólo militar sino en los hechos de la vida diaria”. Actualmente los tzeltales de Mesbiljá viven el mismo tipo de experiencias que vivían en tiempos de la Revolución Mexicana cuando viajan a otros lugares en donde hay mestizos. La Sra. Sántiz comenta que es muy difícil para ella salir de Mesbiljá porque no sabe pedir, preguntar y comprar en español, prefiere no salir de esta comunidad<sup>39</sup>.



Imagen 10: Río de Mesbiljá

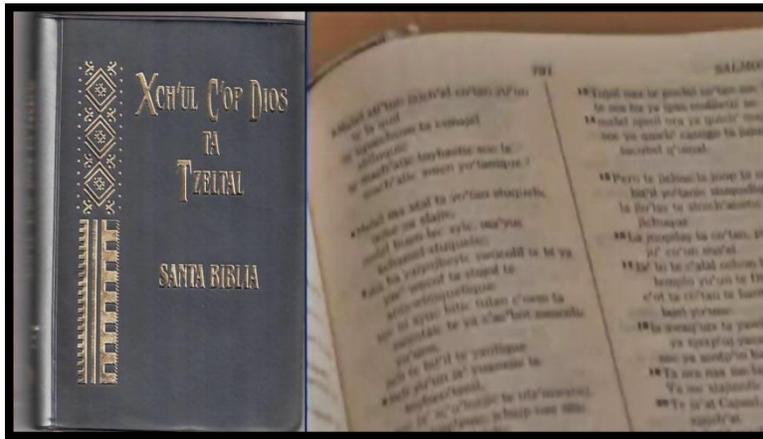


Imagen 11: Biblias en Tzeltal

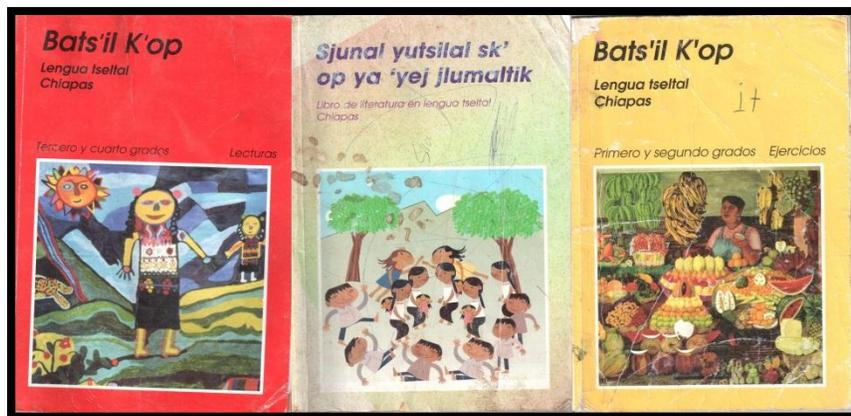


Imagen 12: Libros de texto de la SEP

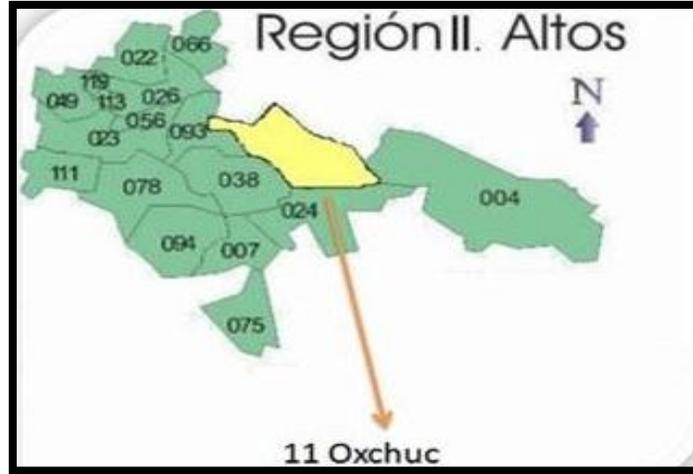


Imagen 13: Municipio de Oxchuc



Imagen 14: casas sin número sin dirección



Imagen 15: dispersión de las casas

### 3.1.2 Religión

La mayor parte de los habitantes de Mesbiljá profesa la religión evangélica presbiteriana y una minoría profesa la religión católica. En 1961 dos misioneras estadounidenses, Mariana Slocum (Véase imágenes 17 -18) y Florencia, llegan en un avión a Mesbiljá. Con la ayuda de la comunidad construyeron una casa de barro y aprendieron *tzeltal*. Los *mamtiks* (*señores*) adultos mayores de la comunidad comentan que ellas sembraron la palabra de Dios en la población. Muchos pobladores se convirtieron en evangélicos, dejaron conductas que iban en contra de la moralidad, creencias y tradiciones como la del ritual que hacían cuando sembraban su milpa, la procesión de Santo Tomás, peregrinaciones para la petición de lluvia, el consumo del pilico<sup>40</sup>, (Véase imagen 19) entre otras ceremonias religiosas. Las misioneras les enseñaron hábitos de higiene como lavarse las manos antes de comer y mantener limpia sus casas; también llevaron medicamentos para las enfermedades que había en niños y mujeres. En esa época no había carreteras (Gómez, 2010). Con respecto a la introducción de las iglesias protestantes en la región de los Altos, Lomelí (2009:100) relata que la llegada de los primeros misioneros data del año de 1930 y comenta que la religión ha contribuido e impactado en los procesos de castellanización y en los cambios de vida en las familias.

Pocas familias no han aceptado la palabra de Dios...las familias viven desintegradas ya que los esposos toman trago...no pueden mejorar su vida porque se gastan lo que venden de sus siembras o de lo que se roban de las casas en las cantinas de Abasolo o de Oxchuc. Los accidentes que han ocurrido en la comunidad y en donde han muerto personas son a causa del alcohol.

Frag. 8. Religión y alcoholismo. Testimonio de Saturnino. Nota de campo marzo 2010

Las familias presbiterianas dedican su vida a alabar la palabra de Dios, hacen oración varias veces al día, cantan canciones de alabanza, se visten con ropa apropiada a sus creencias: las mujeres visten faldas largas, no se maquillan y es común que usen su cabello largo, a diferencia de las jovencitas que visten pantalones o faldas cortas (véase imágenes 20 y 21).

Otra de sus características es que trabajan mucho en el cultivo de sus tierras. El profesor de la materia de tecnologías de la Escuela Secundaria Técnica no se explica por qué los alumnos de esta secundaria, que son presbiterianos, no reflejan en sus conductas pertenecer a este grupo religioso. La mayoría de los alumnos hombres caen en el vicio del alcohol y algunos en las drogas.



Imagen 17: Mariana Slocum



Imagen 18: Llegan en aeroplano y siembran la semilla



Imagen 19: Consumo del Pilico



Imagen 20: Joven presbiteriana



Imagen 21: Joven católica

### 3.1.3 Actividades económicas y vida cotidiana

Para sembrar sus cultivos, los habitantes se rigen por el calendario tzeltal (Ver imagen 22) que consta de 18 meses mayas de 20 días, más cinco días adicionales, haciendo un total de 365 días. De acuerdo con Gómez “estos cinco días, son los días en que se siembra la variedad de maíz conocido con el nombre de *tsekilal ixim* o *chimpa*, es negro azulado y da una cosecha tempranera” (2006:398). En Mesbiljá, se inicia la siembra de la milpa en el mes llamado *ajelch’ak*, últimos días de febrero, y finaliza en el mes de *ch’ay k’in* y *jok’* en *awaj*, mayo. La cosecha se levanta en los meses de *pom* y *mux*, a finales de octubre y noviembre. En algunas familias la cosecha de maíz va de finales de julio a septiembre. Las familias, compuestas por padres, hijos y parientes, ayudan a sembrar y cosechar cultivos tales como: maíz, frijol, café, durazno, aguacate, plátano, rábano, limón, lima, naranja, mandarina, chayote, calabaza, azúcar, tomate, chile y plantas medicinales (Ver imágenes 23-24). También se dedican a la cría de gallinas. Pocas familias tienen ganado vacuno (Ver imagen 25) ya que utilizan las vacas para la venta de carne y no consumen su leche. Venden parte de sus cultivos principalmente en Ocosingo y Oxchuc; el resto lo usan para consumo de la propia familia.

En cuanto a la alimentación de los habitantes de la comunidad, ésta se basa en frijol, tortilla, chile y guisado con verduras como el chayote y la calabaza, principalmente. *Nabil ich* es un guisado con chile y chayote el cual consumen con mucha frecuencia. Comen también huevos, carne de pollo y res, pero no se consume mucho el pescado porque aunque hay un río, no hay muchos peces ni camarones de río. En cuanto a bebidas, toman mucho café durante el día y refresco de Coca Cola, coca Queen (Ver imagen 26) y una diversidad de refrescos embotellados. También toman pozol en jícaras. En este paraje boscoso, habitan especies de animales tales como tejones, mapaches, ardillas, tlacuaches, comadreja, armadillos, ratas y tuzas, las cuales también forman parte de su alimentación.

Con respecto al clima de Mesbiljá es variado: en primavera es seco y semi-caliente; en los meses de verano es lluvioso con lloviznas en la mañana y por las noches, y en otoño e invierno hace frío en las mañanas y en las noches. El Sr. Gómez comenta que el clima ha variado con el tiempo ya que anteriormente en abril y mayo no hacía tanto calor como ahora. Sólo en esos meses la gente se baña y lava en el río, ya que en invierno, el agua del río es muy fría y en

verano llueve tanto que suele salirse el río de su cauce. De acuerdo con Gómez “la vida en este lugar es sencilla”. La mujer en Mesbiljá se levanta temprano, alrededor de las tres o cuatro de la madrugada para preparar café, hacer tortilla, calentar los frijoles, moler el pozol y dar de comer a su familia. Un relator comenta: “cuando era yo muy chiquito, no recuerdo qué edad tenía, iba con mi mamá y me hacía mi tercio de leña y ahí venía yo como si fuera un borracho” (Gómez, 2006:376). Los padres enseñan a sus hijos a trabajar la tierra, a cargar leña, cargar granos de maíz, a moler café, a recolectar chayote, calabaza, frijol (Ver imagen 27), maíz, durazno, dependiendo de los frutos y verduras que hay en la temporada. A las niñas se les enseña a realizar quehaceres del hogar: usar leña, moler pozol, hacer tortillas y lavar ropa y trastes; asimismo, aprenden a bordar y a dar de comer a las gallinas, a los perros, a los gatos. Las pocas familias que tienen vacas enseñan a sus hijos a pastorearlas.

Algunas familias han ido cambiando su forma de educar a los hijos. Actualmente, algunos hijos e hijas van a la escuela en la mañana, en las tardes hacen su tarea, ven televisión o se quedan jugando en las canchas de la escuela. Los varones están muy rebeldes, empiezan a andar con los amigos, se salen de la escuela y se van a otra localidad a beber alcohol o divertirse en las cascadas de Corralito o drogarse.

Frag. 9. Educación familiar. Testimonio de Enrique. Nota de campo Septiembre 2010

Con respecto a la vestimenta, por lo general las mujeres portan la ropa típica de la región que consta de falda azul con varios listones de colores representando el arcoíris, blusa holgada con rayas de colores fuertes (mayormente rojo o morado), ceñidor de lana y bolitas para el cabello o listones. El costo de este traje es de \$700 a \$1,000 pesos. También utilizan faldas largas y una blusa bordada con flores en el cuello y mangas. Ellas bordan en las tardes cenefas para sus blusas, el costo de esta blusa es de \$120 pesos aproximadamente (Ver imagen 28). Las jovencitas utilizan playeras o blusas casuales con faldas largas de mezclilla o pantalones, sólo cuando se les pide para un evento oficial, utilizan el traje tzeltal. Los hombres no utilizan traje típico, es raro encontrar algún *mamtik* utilizando un traje bordado de manta (Ver imagen 29). Se visten con pantalón de vestir o de mezclilla y playera o camisa de vestir (Ver imagen 30).

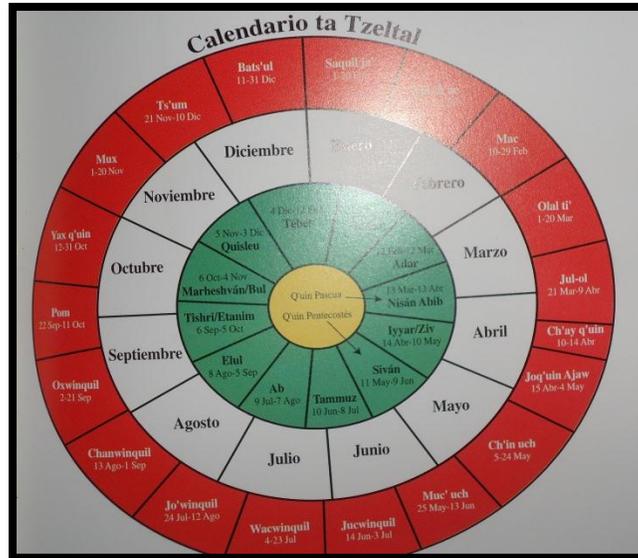


Imagen 22: Calendario Tzeltal



Imagen 23: cultivo del frijol



Imagen 24: Secado de los granos de café



Imagen 25: vacas en Mesbiljá



Imagen 26: refrescos económicos



Imagen 27: madre e hijo trabajando en parcela



Imagen 28: Traje típico para ocasiones especiales



Imagen 29: Traje típico para ocasiones muy especiales



Imagen 30: Vestimenta de uso diario y celebraciones no formales

En esta comunidad la mayor parte de la población tiene el mismo tipo de apellido. Los apellidos más utilizados son Gómez y Sántiz. Después vienen los apellidos Díaz, Morales, Rodríguez, López y Pérez, entre otros. Los docentes de la secundaria poco a poco van adaptándose a que casi la mitad de los alumnos de la escuela tengan los mismos apellidos y a la idea de que no todos tienen parentesco. De acuerdo con Gómez

Los primeros guatemaltecos que llegaron a Oxchuc se apellidaban Morales. Estas familias decidieron formar matrimonios entre hermanos; los hijos de los hermanos se llamaron primos y primas [...] Pero para que fuera más clara la separación de un matrimonio a otro y sus descendientes no se confundieran, estos primeros hombres idearon distinguirse entre sí a través de apellidos como Gómez, Sántiz, Méndez, López, Encino y Rodríguez. (2006:37)

Cada uno de estos apellidos, Gómez, Sántiz, Méndez, Encino y Rodríguez, tiene un apelativo de linaje tzeltal que va relacionado con animales, objetos, vegetación. Por ejemplo, del linaje López, dice Gómez (2006:382), se encuentran los apelativos en tzeltal: *antun* – pescadito, *bok*-verdura, *chitam*-puerco, *ch'ul it*-sagrado año. Sin embargo, ya no se respeta este linaje tzeltal y cuando nace un niño ya no se sabe a qué apellido y linaje pertenece. Los jóvenes, dice el Sr. Gómez, se casan y tienen hijos aunque ambos pertenezcan al mismo linaje.

Respecto al linaje, Gómez describe el comentario de uno de los relatores:

“Según mis padres, me contaban que cuando nacieron los padres de mi abuelito revisaron la placenta y vieron que era de color verde pinto, por eso le dieron el apellido de *k'ulub* que significa chapulín, pues tenía el mismito color del chapulín, yo también sigo siendo *k'ulub* pese a que llevo el apellido Gómez” (2006:378-379)

En el linaje Gómez se encuentran los apelativos en tzeltal: *Nich*-flor, *tsima*-jícara, *sabin*-comadreja, entre otros. Los otros linajes como Sántiz, Rodríguez y Morales también tienen apelativos en tzeltal.

### **3.1.4 Adscripción y autoadscripción indígena y relación con los “otros”**

Aunque la población de esta comunidad no se autoadscribe como indígena o como indio, en la relación que tiene con el Estado y con los *caxlanes* (como se identifica a los mestizos por la guerra de castas en San Cristóbal de las Casas) sí existe esta categoría de indio o indígena para

referirse a ellos actualmente, y ellos se refieren al que llega de fuera como mestizo. En este sentido, Bonfil comenta que:

La categoría de indio es una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial.

(en López, 2007:5)

De esta manera, la relación con el mestizo ha sido marcada por la discriminación. Los *mamtiks* relatan que hace muchos años tuvieron que irse fuera de Mesbiljá porque no había qué comer. Antes sólo sembraban maíz ya que no sabían que sus tierras producían otro tipo de cultivo. Consiguieron trabajo en las fincas de café de Tapachula y sufrieron discriminación por no saber español. De igual forma, se sienten inferiores cuando van a otros lugares como Tuxtla o San Cristóbal, principalmente cuando necesitan hablar con un mestizo y no saben si los van a entender. El no hablar español los inhabilita para la integración en otros contextos o para la interacción intercultural.

### **3.1.5 La categoría indio e indígena: categoría colonial**

Así como apunta Bonfil, finalmente el indio o indígena como categoría, por lo general, no muestra la diversidad de formas de ser tzotzil o tzeltal por ejemplo; asimismo dice que hablar de categorías generales es una necesidad de los no indígenas más que de los indígenas mismos. Esto es claro cuando la Secretaría de Pueblos Indios, SEPI (2006:38) establece en sus indicadores las características para identificar a un pueblo indígena: “En México se identifica una persona o pueblo como indígena por ciertas características asociadas a:

1. El dominio de algún idioma americano
2. Las maneras de habitar y concebir el territorio.
3. Un estilo de vida comunitario
4. La vigencia y el ejercicio de un derecho consuetudinario propio.

(SEPI, 2006:38)

### 3.1.6 Organización política

Las formas de vida de los habitantes de Mesbiljá se puede ver que coincide con las características identificadas por la SEPI. Existen estas formas de organización social y lazos de solidaridad y el respeto mágico espiritual con la naturaleza. Sin embargo, los habitantes no se perciben como indios ni indígenas sino como tzeltales.

En Mesbiljá existe una agencia municipal (Ver imagen 31) representada por un partido político, se apoya de los comités de Secundaria y de Primaria y diversos patronatos de servicios para vigilar el cumplimiento de los derechos de los habitantes. En la organización que tienen a nivel político y social, nadie que no sea tzeltal de esa comunidad puede tomar decisiones sobre la vida de ellos. Actualmente, comentan profesores y habitantes que existe un conflicto entre los adultos mayores, quienes eran los señores con experiencia y los que tomaban decisiones junto con la aprobación de la comunidad, y ahora están los jóvenes adultos, quienes son los que están detrás de la vida política, económica, religiosa y social de la comunidad a través de los partidos políticos.

Otro de los temas importantes en la vida de Mesbiljá, es la migración; esta se ha dado a nivel local y nacional. El Sr. Gómez comenta que desde que era niño, los hombres tenían que buscar trabajo en las fincas cafetaleras en la región Soconusco de Chiapas. Poco a poco también las mujeres salieron en busca de oportunidades a ciudades grandes como San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez en busca de trabajo como empleadas domésticas; otros se van a vivir a otras localidades del mismo municipio por motivos de estudio o matrimonio. Asimismo, hay habitantes de Mesbiljá trabajando como albañiles, electricistas, jardineros, policías y soldados en otras entidades de la República Mexicana. El Señor Sántiz cuenta que un habitante se fue a Etiopía por motivos de evangelización a través de las redes que tienen con la asociación de Evangélicos Presbiterianos; en pocas ocasiones, ha regresado a visitarlos y les ha traído videos para que vean cómo es la vida en Etiopía.



Imagen 31: Agencia municipal

### 3.1.7 Presencia del Estado en la comunidad a través de la Educación Pública

En cuanto a la educación, los *mantiks* relatan, a través de narraciones, la evolución que ha tenido Mesbiljá desde la llegada de la educación bilingüe en 1935 con el profesor *caxlan* Belisario Domínguez y luego con el profesor Francisco Gómez Sánchez, de origen tzeltal. Se relata que el primero les pegaba a los niños de la escuela por lo que el comité de primaria lo sacó de la comunidad. Es con el profesor tzeltal que se formaliza la educación bilingüe a nivel primaria en 1937. Y no fue sino hasta el año de 2000 que llega la educación inicial y en 2003 la educación secundaria. En ese año, los padres de familia junto con el comité solicitan ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública en México, la construcción de lo que ahora es la Escuela Secundaria Técnica 135. Asimismo, a través de la gestión solicitada en México, se construyó el jardín de niños bilingüe.

En las instalaciones de la escuela primaria es donde se construye la secundaria y a la escuela primaria se le da un espacio más amplio y también se construye un albergue para los niños que no son de Mesbiljá sino de lugares cercanos ya que algunos tenían que caminar una o dos horas desde su casa para asistir a la escuela. En este albergue viven los niños de lunes a viernes; los fines de semana se van a su casa. Este albergue garantiza, de alguna manera, que todos los niños estudien la educación básica puesto que la mayoría de los padres tienen beca de Oportunidades mientras sus hijos sigan estudiando. Algunos padres, sin embargo, aunque necesitan el recurso económico, no aceptan apoyo del ‘mal gobierno,’ como se le ha denominado a las acciones del Estado.

De los profesores de la escuela secundaria, ninguno habla tzeltal ni son indígenas. Unos cuantos viven en la comunidad de lunes a viernes y otros prefieren vivir en San Cristóbal, Oxchuc u Ocosingo. Todos siguen los proyectos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, de los cuales, de acuerdo con la clasificación que hace Guillén de la periodización, existen los siguientes tipos:

1. Naturalista y de abolengo
2. Confesional
3. Educación liberal

4. Educación vasconcelista
5. Educación socialista
6. Educación nacionalista
7. Educación modernizante
8. Educación intercultural

(en Lomelí, 2009:58)

Podemos decir, que actualmente la escuela no implementa todavía el proyecto de educación modernizante, es decir, los docentes no hablan de interculturalidad o de las ventajas de la interacción entre culturas diferentes, sino de los problemas que hay por la cultura que tienen los alumnos y porque no entienden español. Esto quedó claro cuando en una reunión de trabajo colegiado en la escuela, los docentes discutían las debilidades que enfrentan en la dimensión pedagógica con respecto a estrategias didácticas para impartir sus clases.

Los profesores están conscientes de que el problema es que no hay comunicación entre ellos y los alumnos porque en las clases los alumnos no tienen una participación activa. Como una propuesta de mejora, uno de los profesores expresó la necesidad de tomar cursos de tzeltal, pero otro comentó que no veía la necesidad de aprender la lengua ya que seguramente lo enviarían posteriormente a trabajar a otra comunidad indígena con una lengua diferente al tzeltal y que no puede aprender tantas lenguas; comentaba: “ahora tengo que ser poliglota; si me cambian a otra región tengo que aprender lacandón o chol.” Es decir, algunos de los docentes tienen la idea de que finalmente los indígenas siempre están obligados a aprender a interactuar con los no indígenas en la lengua de éstos, mientras ellos no hacen ningún intento de aprender su lengua o entender su cultura, las cuales se ven más como un obstáculo que como una riqueza cultural.

Se describe a continuación una experiencia que se presentó en la escuela secundaria con un alumno y su papá con respecto a esta falta de comunicación entre la escuela, los alumnos y los padres de familia: un niño de primero y su padre llegaron preocupados porque la dirección le había entregado un pollo de granja para que lo vendiera a \$80 pesos. El niño no entendió las instrucciones y al siguiente día muy temprano estaba el padre esperando al director para que le aclarara por qué su hijo tenía que vender pollos de granja si ellos crían gallinas en casa.

Además, dijo el padre, su hijo no sabía vender. El director le explicó que la escuela era técnica agropecuaria por lo que los alumnos debían criar pollos, conejos, borregos y vacas en la escuela y que cuando la escuela llegaba a tener varios animales, los alumnos debían venderlos. En esta ocasión le había tocado a primer año encargarse de vender los pollos. El padre se disculpó y dijo que su hijo no entendía español y que ahora comprendía que es un deber cooperar con la escuela. A continuación profundizaremos en la educación formal en Mesbiljá a través de la vida escolar en la Escuela Secundaria Técnica 135.

### **3.2 La Escuela Secundaria Técnica (Agropecuaria) 135**

Aunque la educación secundaria técnica surgió a fines de los años setenta, ésta llegó a Mesbiljá en 2003 gracias a las gestiones realizadas por las autoridades de Mesbiljá ante la Secretaria de Educación Pública y el alcalde municipal de Oxchuc. Ya en Corralito, localidad vecina de Mesbiljá, existía la Telesecundaria 180 a donde acudían jóvenes de Mesbiljá a estudiar. Debido a la cercanía de las dos poblaciones, actualmente, estas dos secundarias compiten cada ciclo escolar por contar con la matrícula suficiente y conformar, por lo menos, tres grupos en cada grado escolar.

La Escuela Secundaria Técnica (Agropecuaria) 135 se encuentra ubicada en lo que podríamos llamar la zona central de Mesbiljá (Ver imagen 32). El asentamiento humano es muy disperso, pero en esta área se encuentran los lugares más importantes para la vida social, comercial, política y educativa de la comunidad, tales como: la tienda comunitaria DICONSA, la agencia municipal, la cárcel, la clínica, el jardín de niños, el dentista, la parada del transporte público (Ver imagen 33), tienditas con copiadora y cuartos en renta para profesores; cerca hay también un templo presbiteriano y el puentecito para cruzar el río. El camino de terracería, que pasa enfrente de la escuela secundaria y todos los lugares mencionados, comunica a Mesbiljá desde la carretera que atraviesa de San Cristóbal a Ocosingo (Ver imagen 34), entra a Corralito, pasa por Mesbiljá y llega hasta Puiljá y Guadalupe, localidades vecinas. La escuela tiene una población de 247 alumnos aproximadamente, algunos de ellos provienen de localidades aledañas a Mesbiljá como son: Puiljá, Guadalupe, Las Maravillas y El Corralito, entre otras.



Imagen 32: espacio de socialización de Mesbiljá a través de la escuela secundaria

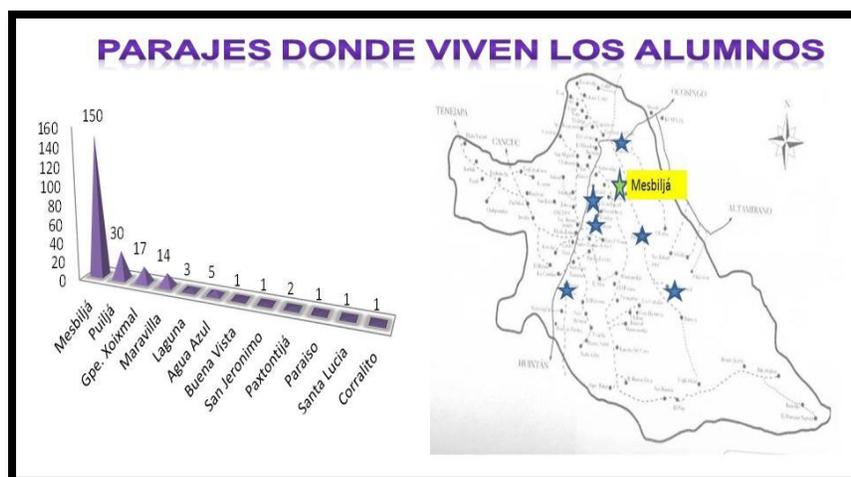


Imagen 33: Tienda DICONSA (CONASUPO para los tzeltales)



Imagen 34: terracería de la entrada de Corralito a Mesbiljá

No obstante, la mayoría de alumnos es de Mesbiljá. Como se ilustra en la siguiente gráfica.



Gráfica 1: parajes donde viven los alumnos de secundaria

La mayoría de los alumnos es de Mesbiljá, Puiljá y Guadalupe Xoixmal que se encuentran ubicados aproximadamente entre 45 minutos a pie de Mesbiljá. También encontramos alumnos que provienen de parajes en donde el alumno camina o viaja en transportes públicos para llegar a la escuela. Los alumnos que provienen de comunidades no cercanas como Buena Vista o Paxtontijá viven en el albergue de la primaria de lunes a viernes. Los cuales dejan atrás amigos y familia con tal de recibir educación. Contrastando con el ejemplo expuesto anteriormente, hay alumnos que realizan grandes sacrificios para estudiar (particularmente los que viven más lejos) y alumnos que teniendo la escuela en su propia comunidad prefieren no asistir. En el ciclo escolar agosto 2010-junio 2011, se inscribieron 247 alumnos de diferentes edades. En la tabla siguiente se expresan estos datos (Véase capítulo 4):

Grados	Cantidad de Alumnos	Edades	Sexo	
			Hombres	Mujeres
Primer año:	93	11-15 años	45	48
Segundo año:	81	12-16 años	45	36
Tercer año:	83	13-16 años	39	44
			129	118
			<b>Total de alumnos: 247</b>	

Tabla 7. Datos escolares sobre alumnos

En cada grupo podemos encontrar alumnos que están repitiendo el mismo grado escolar; esto se refleja en las edades que se registran en los grados de segundo y tercero principalmente, que tienen los alumnos las edades entre 13 a 16, incluso en primer año hay alumnos entre los doce a los quince años. A lo largo del periodo escolar, se fueron dando de baja alumnos en los diferentes grados por diferentes motivos. De 247 alumnos inscritos, 238 alumnos concluyeron el ciclo. Existen tres motivos principales por los que se dan baja: el matrimonio, trabajar con los padres en el campo y no gustarles la escuela. Podemos citar el siguiente ejemplo:

“Silvia ya no va inscribirse a la escuela, quiere trabajar haciendo huecos para sembrar café con su papá, tampoco José.”

Frag. 10. Conversación Juana Pérez Hernández, Nota de campo. Junio 2011

Silvia es una alumna de segundo y José, su hermano, es alumno de primer grado pero ambos no quieren estudiar. Prefieren ayudar a su papá en el campo. Sus padres están de acuerdo con sus decisiones porque necesitan apoyo en el campo. Esta familia no ha aceptado beca de Oportunidades porque no quiere depender de los apoyos del Estado. Así como Silvia y José se encuentran otros alumnos que ya no quieren estudiar. Es costumbre que los jóvenes tzeltales se casen a estas edades, imitando las acciones de los padres y tienen aproximadamente de 6-8 hijos. Podemos encontrar jóvenes adultos de 40 años con nietos y bisnietos. (Ver imagen 35)

Los 247 alumnos (ver imágenes 36-37) hablan tzeltal y cursaron la primaria bilingüe en donde llevaron clases de español y aprendieron a escribir y leer en tzeltal. Una de las debilidades que plantea la escuela es la alta tasa de deserción escolar; a lo que, durante el ciclo escolar 2010-2011, la escuela respondió con la política de no permitir bajas “injustificadas”<sup>41</sup>. Sin embargo, se les ha hecho difícil mantener, aunque sea en lista, los nombres de los alumnos que decidieron ya no presentarse debido a que tendrían que entregar ante la Secretaría de Educación Pública calificaciones aprobatorias de estos. “Muchos niños y jóvenes se ven obligados a colaborar con el ingreso familiar,” (Ezpeleta, 2000:73) sembrando, cosechando, cuidando a sus hermanos pequeños, bordando, cortando leña y participando en las actividades de la comunidad. Los jóvenes que van a la secundaria tienen entre 12 y 15 años y por lo general son los hijos o hijas mayores y la mayoría tienen hermanos pequeños.



Imagen 35: abuela y nieta



Imagen 36: alumnos preparándose para el desfile del 20 de noviembre



Imagen 37: alumnos en el día del estudiante

Una de las estrategias que ha garantizado, por parte del Estado, la permanencia de los alumnos, la baja en reprobación y bajo porcentaje de inasistencia es que la mayoría de los padres de familia reciben la beca de Oportunidades para la educación de sus hijos.<sup>42</sup> Este apoyo les ayuda a la compra de uniformes, útiles escolares y necesidades básicas. Algunos de los padres de familia no reciben este apoyo, aunque en muchos casos sí lo necesitan, debido a que han decidido no aceptar nada que venga del “mal gobierno”, una de las expresiones que utilizan de las ideologías zapatistas.

La vinculación de la escuela con la comunidad se encuentra mediada por el Comité de la Secundaria que está conformado por diez padres de familia de sexo masculino. Este es un ejemplo de cómo el modelo de organización social tradicional está siempre presente en la vida familiar que se caracteriza porque el hombre es quien toma las decisiones. En cuanto al Comité de Secundaria, estos diez hombres son seleccionados en el mes de octubre de cada año y tienen que servir durante un año en todas las decisiones o acciones relacionadas con la secundaria. El cambio de un comité se da en un evento cultural y social que se organiza junto con la dirección de la escuela y al cual se invita a todos los padres varones que sean originarios de Mesbiljá a asistir con su machete. A las siete de la mañana, se pide que los padres empiecen a limpiar la escuela con su machete mientras el comité saliente observa cómo se organizan, quien o quienes toman el liderazgo y van haciendo papelitos con los nombres de los elegidos. Después de que se avisa a los padres de familia que ya tienen a los diez nuevos integrantes, se lleva a cabo una junta general en la que participan la comunidad, el presidente saliente y el director de la escuela. Los docentes y alumnos son admitidos hacia el final de la junta y se celebra el cambio de autoridades con refrescos y galletas o pan. Los elegidos no siempre aceptan el cargo ya que implica dejar sus actividades de trabajo por un año y estar siempre a disposición de cualquier problema que surja en la secundaria. El padre de familia que no acepta, debe sacar a su hijo de la secundaria y normalmente lo inscribe en escuelas secundarias cercanas. Esto no es problema para el padre de familia debido a que las escuelas luchan constantemente por tener más matriculados.

Dentro de la gestión escolar<sup>43</sup> de esta escuela, se puede observar cambios entre los ciclos escolar 2009-2010 y 2010-2011 debido al liderazgo de los directivos y docentes del plantel. En octubre de 2010 hubo cambio también en la dirección de la escuela junto con la entrada del nuevo comité. Después de tener la imagen de una escuela que se caracterizaba por el

autoritarismo, se convirtió en una escuela más comprensiva. Los padres de familia comentan que en la dirección anterior no se aceptaban sus opiniones sobre asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Con esta nueva dirección, las puertas siempre están abiertas para dialogar y participar en actividades de la escuela. El ambiente de trabajo se percibe agradable, motivador y colaborativo. Los docentes manifiestan que se notan cambios en la escuela ya que pueden abiertamente expresar sus opiniones acerca de asuntos sobre los que antes sólo decidía el director; ahora, el director comparte las decisiones para que todos asuman las responsabilidades y consecuencias. Un ejemplo de la participación de todos fue en el diseño del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT) en donde la escuela entra al Programa de Escuela de Calidad para la adquisición de recursos que mejoren sus condiciones.

En este trabajo colaborativo que duró aproximadamente dos meses (noviembre y diciembre 2010), los docentes tenían que quedarse todas las tardes para analizar las debilidades, fortalezas y oportunidades de la escuela. La motivación de los participantes para conseguir recursos hizo que el trabajo fuera agradable y que hubiera una convivencia placentera no sólo compartiendo ideas sino también comida porque las juntas académicas eran intensas. “Valorar a los maestros no es sólo fruto de un espíritu generoso. También exige amplitud de visión en lo educativo” (Fullan and Hargreaves, 1999:141). El director de la escuela ha trabajado como profesor por varios años en comunidades de pueblos tzeltales, y aunque no habla tzeltal, dice conocer la cultura de los alumnos y entender las formas de vida y las creencias de las comunidades de los Altos de Chiapas.

### **3.3 Ambiente y dinámicas del trabajo de los docentes**

En cuanto a la situación laboral de los trabajadores de la escuela, en el ciclo escolar 2010-2011 el personal estaba constituido por 16 profesores, dos secretarías, un intendente y un director. Existe mucha inestabilidad en la planta docente por la convocatoria de cadena de cambios. Por la antigüedad que tienen los docentes, se perciben estos movimientos que se realizan cuando el periodo escolar ya está iniciado. Por ejemplo, en Mesbiljá en marzo 2011 llegaron dos maestros a cubrir horas interinas. De los 16 profesores, los de mayor antigüedad cuentan

con 8 años; los otros tienen de 6 años a un mes de antigüedad. En este contexto de escuelas en comunidades en donde los maestros viven diversas carencias, se da mucho el ausentismo no sólo por motivos personales sino por las diversas actividades que propone el sistema.<sup>44</sup> Sí existen casos de ausentismo por parte de algunos profesores hasta de una semana; el director, aunque ha sido flexible y comprensivo, ya ha empezado a aplicar descuentos por faltas injustificadas.

Durante el ciclo escolar 2010-2011 hubo una gran cantidad de suspensiones de labores debido a reuniones académicas en Ocosingo, trabajo académico para el diseño del Programa Estratégico de Transformación Escolar (PETE), eventos culturales como la revolución mexicana, la puesta de altares, reuniones sindicales, inauguración de la cancha, entrega de boletas, torneos deportivos, concursos de escoltas, de oratoria, de matemáticas, de inglés, suspensiones oficiales y locales, entre otras. Así, el tiempo efectivamente disponible para la enseñanza en el aula es muy reducido. Una profesora de matemáticas comentó en una reunión académica de los miércoles que sus alumnos se han de preguntar quién es ella ya que sólo tiene un grupo y atiende a sus alumnos de miércoles a viernes, días en que por lo general no hay clases.

Otro de los problemas que enfrentan los docentes es el alojamiento; aunque existe una casa en donde los maestros pueden rentar un cuarto para evitar viajar diariamente desde Ocosingo, San Cristóbal u Oxchuc, sólo tres lo hacen (Ver imagen 38). La mayoría prefiere no pasar por las incomodidades de vivir en Mesbiljá; cuartos reducidos, falta de señal de celular, internet y televisión, baños compartidos, falta de supermercados para comprar o un parque para socializar. El viajar diariamente hace que los docentes se tengan que levantar muy temprano y cuando hay temperaturas frías y lluvias con neblina, algunos profesores llegan tarde a sus clases. Al principio es difícil para los nuevos maestros adaptarse a este ritmo de trabajo, pero poco a poco se van acostumbrando a la cultura de la escuela, a la cultura que vive la comunidad, a la cultura del sistema educativo y a la cultura sindical de constante oposición entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE; también autodenominados “charros”) y el grupo democrático.



Imagen 38: renta de cuartos a los profesores

Las relaciones sindicales y desempeño de los profesores de la secundaria 135 son otro aspecto muy particular. No todos los profesores comparten las ideologías de las luchas sindicales; sin embargo, los maestros que tienen varios años de antigüedad tratan de sensibilizar a los demás para unirse al grupo democrático y oponerse a todas las propuestas del SNTE. Un ejemplo de estas discrepancias entre los docentes es con respecto a la asignatura estatal. El director en la reunión académica de los miércoles expresó que habían llegado de la Secretaría para comunicar que a nivel nacional, se llegó a un consenso y que la asignatura estatal, en contextos multiculturales como lo es Mesbiljá, en donde los alumnos hablan tzeltal, cambiaría de “Chiapas, espacio y tiempo” a “Lengua y cultura indígena”. La discusión entre los profesores se debe a que al haber cambio se tiene que contratar a un maestro bilingüe y el docente que imparte “Chiapas, espacio y tiempo” perdería sus horas de base. El representante sindical comentó que ya había un acuerdo entre los docentes bilingües y el grupo democrático y que no permitirán el cambio. Otros docentes comentaban que es triste que se piense en el beneficio de los docentes cuando en el contexto que vive la escuela es necesario que esta materia sobre lengua y cultura tzeltal se imparta; pues un maestro bilingüe tzeltal apoyaría mucho a que la relación docentes-alumnos mejorara en la escuela. De acuerdo con Ezpeleta, “la estrecha relación entre sindicato y SEP, como instituciones implicadas en la administración, crea una valla de protección para los maestros, con prácticas que afectan la calidad del servicio educativo.” (2000:179) Los docentes consideran que la SEP debe pagar a los docentes que tienen horas bases en la asignatura estatal de “Chiapas, espacio y tiempo” aunque no la impartan, ya que contratarán a maestros bilingües para que den “Lengua y cultura” con horas interinas.

### **3.4 Aplicación de conceptos de enseñanza-aprendizaje**

Los principios que sirven de base a los conceptos enseñanza-aprendizaje están relacionados con las representaciones que se tienen de la educación formal, fundamentalmente de la formación integral del individuo. Como en muchas escuelas de la zona, el concepto de enseñanza se considera principalmente como la transmisión y/o transformación de conocimientos, valores, habilidades y actitudes en los alumnos. Existen muchas teorías de aprendizaje en donde se apoyan los métodos o enfoques “las imágenes más inmediatas que nos sugiere el concepto enseñanza se refiere a la actividad y a los agentes que participan en

ella” (Gimeno, 2000:136). Sin embargo, en cualquiera de las dos modalidades siempre encontramos a los dos actores principales: el profesor y el alumno.

### **3.4.1 Relación alumnos indígenas maestros caxlanes: ¿laboratorio o experiencia intercultural?**

De acuerdo con el Plan de Estudios de Lengua Extranjera (2006:45), el logro de los objetivos propuestos “depende, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos.” Para que los alumnos logren aprendizajes permanentes es necesario que también cambien las representaciones que los profesores tienen de lo que significa enseñar. Los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135 esperan que el docente transmita información, es decir, no están acostumbrados a participar y a expresar lo que opinan o sienten. El director comentaba en una reunión académica que los maestros que no tienen experiencia dando clases deben aprovechar la oportunidad porque los alumnos de Mesbiljá son como plastilina que uno puede moldear ya que no protestan, se les dice lo que tienen que hacer y lo hacen aunque no estén convencidos de ello debido a sus usos y costumbres. Esta visión del director sobre la actitud de los alumnos refleja su pensamiento sobre el ser indígena, que se sustenta en una idea de superioridad sobre ellos, es decir, de etnocentrismo.

Es por esto que el papel del docente es muy importante; las oportunidades de aprendizaje que el maestro crea en el aula pueden lograr que los alumnos estén motivados a descubrir o resolver problemas. No todos los seres humanos aprendemos de la misma manera, dependerá de los estilos de aprendizaje que tengan los alumnos y sus necesidades para que se dé este proceso. De acuerdo con el Plan de Estudios de Lengua Extranjera el aprendizaje se concibe como:

Resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interculturales e interpersonales, de los retos intelectuales que se propongan al alumno y del clima de trabajo. Por eso es importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos sino también individuales, interpersonales y afectivos.

(RIEB, Plan de Estudios de Lengua Extranjera, 2006:47)

Lo anterior refleja y es pertinente para el contexto que viven los alumnos y docente en Mesbiljá porque el aprendizaje no es un proceso rápido sino que tiene que propiciarse en un ambiente agradable. La Reforma Educativa 2006 hace énfasis en la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural y lingüística de México, aspectos que deben ser transversales en todas las asignaturas. Sin embargo, en la práctica educativa de Mesbiljá los maestros no parecen fomentar estos enfoques ya que en la evaluación diagnóstica de la escuela, en el rubro de los estándares de la dimensión pedagógica curricular, los docentes consideran que entre el alumnado no se observa la equidad de género, ni se manifiesta la diversidad cultural; los docentes dicen que existe dificultad en la comunicación con los alumnos por el uso de su lengua materna.<sup>45</sup> Asimismo, aunque en la escuela se han detectado alumnos con tendencias homosexuales, con problemas de discapacidad física y con problemas de salud, entre otros, la comunidad de Mesbiljá aún no se ha sensibilizado a que entre sus habitantes existan personas con preferencias sexuales o capacidades diferentes a las tradicionales, y esto se refleja en el contexto escolar.

### **3.4.2 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Con respecto a la enseñanza del inglés, existen diferentes métodos o enfoques<sup>46</sup> que han surgido a través de siglos desde que se enseñaba el latín hasta la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestros días tales como los siguientes: gramática-traducción, directo, audiolingüe, sugestopedia, aprendizaje de la lengua en la comunidad, método silencioso, el de respuesta física total, el enfoque comunicativo y el enfoque basado en la experiencia, entre otros.

Cada uno de estos métodos o enfoques percibe a la enseñanza, el aprendizaje, los materiales y la evaluación de formas diversas ya que se apoyan en teorías conductistas, constructivistas y humanistas. La metodología que generalmente se utilizaba antes de la reforma de 1993, y que aún hoy en día siguen utilizando algunos profesores, es la del método de gramática-traducción. Esto se refleja en el docente de Mesbiljá que cree que los alumnos aprenderán inglés memorizando listas de vocabulario y haciendo ejercicios de gramática transformativa en donde se contrastan enunciados de la lengua extranjera y la lengua materna; también es frecuente el uso de la traducción literal de textos.

En 1993, el enfoque comunicativo era el que proponía la reforma educativa para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, exigía que los docentes crearan oportunidades de aprendizaje en donde se reforzaran las habilidades productivas (hablar y escribir) y se integraran a las habilidades receptivas (leer y escuchar) con la finalidad de que los alumnos pudieran comunicarse en cualquier situación dada. Este enfoque no fue muy utilizado en las aulas por diversas razones:

1. Falta de formación de los docentes en este enfoque y el perfil docente no era el idóneo para enseñar inglés. La mayoría de maestros contratados por la SEP no tenían la formación en la enseñanza y algunos tampoco la competencia comunicativa en inglés.
2. Falta de recursos para la adquisición de material auténtico en el aula.

La Reforma Educativa 2006 propone los enfoques siguientes: aprendizaje centrado en el alumno y aprendizaje basado en la experiencia. Dentro de estos enfoques el aprendizaje se concibe como un proceso continuo y está basado en la noción de que aprender es una experiencia de construcción. La experiencia personal inmediata es el punto focal del aprendizaje, pero por sí sola no es suficiente, necesita ser procesada de manera consciente por medio de la reflexión. Se concibe, entonces, el aprendizaje a través de la experiencia como un proceso cíclico de integración de la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización y la acción. Con base en el modelo del aprendizaje a través de la experiencia, se diseñó un marco para la enseñanza del inglés que pretende responder a la pregunta de cómo queremos que los maestros enseñen y que los estudiantes aprendan.<sup>47</sup>

El docente de inglés quien vive de lunes a viernes en Oxchuc, viaja entre semana a Mesbiljá y radica en Coita, un pueblo piñero cercano a Tuxtla Gutiérrez, los fines de semana. El docente es egresado de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas y comenta en la siguiente entrevista su primera experiencia laboral con este pueblo tzeltal.

**Entrevistador:** ¿qué sugerencias podrías dar para alguien que siendo profesor de inglés graduado en la UNACH viniera a trabajar aquí?

**Profesor de inglés:** ...cuando vine a mí me molestaba mucho que no me contestaran o sea me ponía bien furioso y le decía tienes que hablar pues tienes que hablar, pero ya después conforme vas viendo la comunidad o sea vas este eh...estando aquí en la comunidad vas hablando con todos aquí y te das cuenta que esa es la cultura, no puedes obligarlos a hablar tienes que hacer mucho esfuerzo. Básicamente paciencia debe tener este eh...paciencia mucha paciencia y este no tenemos muchas expectativas acerca de o sea no me refiero a que eh...a que no tengan las mismas expectativas que él encontraría en la ciudad o en un lugar donde haya practicado antes porque aquí es totalmente diferente.

Frag. 11. Entrevista docente de inglés. Transcripción. Marzo 2010

El profesor hace alusión a su experiencia cuando llegó a Mesbiljá en enero de 2010 ya con el ciclo escolar iniciado, encargándose de los nueve grupos que tiene la escuela. Sus primeras experiencias fueron frustrantes porque los alumnos no hablaban nada en la clase, se tapaban la boca para no hablar. Esta actitud es un lenguaje corporal común en los alumnos porque no saben que decir o tienen timidez ante el profesor. (Ver imagen 39). Después de tres meses empieza el docente a ganarse poco a poco la confianza de los alumnos, esto se refleja en un evento de clase grabado en marzo de 2010 que se presenta a continuación:

**Profesor:** yes, she is  
**Alumnos:** yes, she is  
**Profesor:** no, he isn't  
**Alumnos:** no he isn't  
**Profesor:** yes, she is  
**Alumnos:** yes, she is  
**Profesor:** no, he isn't  
**Alumnos:** no, he isn't  
**Profesor:** preguntó is he tall? ¿Qué estoy preguntando?...  
**Alumnos:** si es alto  
**Profesor:** ¿quién?  
**Alumnos:** Gabriel

Frag. 12. Repetición. Transcripción. Noviembre de 2010.

Lo que se observa en esta clase de inglés es el logro de interacción entre docente-alumnos, en este reconocimiento que hacen los participantes en relación con el otro o los otros.



Imagen 39: gestos de timidez en los alumnos

Desde que mirada podemos interpretar esta ausencia de interacción que había entre el docente “nuevo” de inglés y los alumnos quienes tenían un profesor de inglés que se fue a otra escuela por razones de la cadena de cambios. De acuerdo con Ezpeleta (2000:179) “la estrecha relación entre sindicato y SEP, como instituciones implicadas en la administración, crea una valla de protección para los maestros, con prácticas que afectan la calidad del servicio educativo.” Los seres humanos tendemos a resistir los cambios y un cambio de profesor puede afectar las actitudes de los alumnos en el aula por diversos motivos que van relacionadas con la personalidad del docente, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que utilice, la actitud que refleje en el aula.

El docente en el fragmento de la entrevista mencionada antes, manifiesta haber sentido diversas emociones por no lograr nada de interacción con los alumnos, él considera que la explicación se encuentra en la cultura de los alumnos:

De ahí es donde vienen los problemas de...de problemas entre culturas que uno no entiende y no quiere entender porque lo hacen y si tu empiezas a investigar y empiezas a hablar con los alumnos de porque esto y del porque el otro después ya te vas a dar cuenta y vas a decir ¡ah! es por esto.

Frag. 13. Entrevista docente de inglés, Transcripción. Marzo de 2010

El profesor considera que la ausencia de interacción en clase es por problemas de comunicación intercultural entre los tzeltales y los mestizos. La cultura (Véase capítulo 2) y la convivencia entre los unos y los otros no debería ser un problema o tensión entre docente y alumno sino un oportunidad de complementarse y aprender juntos. La enseñanza del inglés en Mesbiljá está limitada a las creencias del profesor de lo que se puede enseñar y lo que no se puede enseñar a los alumnos por no tener en nivel de inglés y español adecuado para utilizar en clase una variedad de métodos y enfoques. La enseñanza de inglés se centra en el docente quien utiliza el español como vehículo para enseñar inglés a través de la técnica de traducción y el uso de visuales como posters, tarjetas o dibujos. Se aprecia que el docente intenta a nivel léxico decir algunas palabras en tzeltal que apoyen a la enseñanza de la clase de inglés, palabras que los mismos alumnos le han enseñado, estos intentos de decir palabras en tzeltal le han servido para ganarse un poco más la amistad de los alumnos.

### 3.5 Evaluación educativa

La evaluación es parte fundamental para retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, el funcionamiento de la escuela, el sistema educativo, los planes y programas. Se considera que es un proceso continuo y sistemático que permite que mejoren los procesos educativos. Desafortunadamente, la evaluación de los aprendizajes muchas veces está desarticulada de las propuestas metodológicas para el proceso enseñanza-aprendizaje. En la escuela secundaria de Mesbiljá, los docentes hacen alusión al acuerdo 200 propuesto por la Secretaría de Educación Pública que establece que los alumnos que asistan a todas las clases, deben acreditar aunque reprobren las asignaturas con la calificación de seis, debido a la creencia de que si el alumno asistió a las clases, aunque no haya participado, algo habrá aprendido. La escuela se apega en ocasiones a este acuerdo 200, solicitando a sus docentes que reconsideren a los alumnos que van reprobando en sus materias por el porcentaje de reprobados que tienen que reportar las autoridades educativas y que les afecta como escuela tener un porcentaje alto.

Existe además la idea errónea de que evaluación significa examen. Además, el examen, que por lo general tiene una connotación negativa para los alumnos, es un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza. En Mesbiljá se fomenta la evaluación como proceso ya que se evalúa cada bimestre con la finalidad de conocer si la enseñanza fue apropiada y si los alumnos consideraron significativos los contenidos vistos en clase. Se evalúa a través de tareas, participación, asistencia, examen de vocabulario-gramática y proyectos. En la enseñanza de lenguas, la evaluación de los aprendizajes y de los docentes es necesaria para reconsiderar las metodologías utilizadas y los materiales. La retroalimentación es un elemento clave en la evaluación porque se busca que el alumno conozca cuáles fueron sus fortalezas y debilidades y cuáles son las áreas que debe reforzar. Por ello, es importante que la evaluación no se considere como un producto sino como un proceso que le permita ver al alumno su progreso y lo motive a estudiar y practicar.<sup>48</sup> Aunque la evaluación en Mesbiljá se da como proceso y no como producto, se aprecia la ausencia de retroalimentación por parte del docente para que los alumnos conozcan en que deben de mejorar. Las calificaciones que obtienen cada bimestre no reflejan realmente el aprendizaje de inglés ya que no se aprecian criterios definidos de cómo se asignan los porcentajes a los métodos de evaluación: tareas, proyectos, participación, examen y asistencia a clases.

### 3.6 Recapitulación

En este capítulo hemos contextualizado a Mesbiljá desde sus aspectos socio-culturales como los educativos tratando de vincular sus formas de vida con la vida escolar. Fue interesante conocer a través de las narraciones de las experiencias de sus habitantes cómo ha ido evolucionando este paraje en diversos aspectos: históricos, económicos, políticos, religiosos, culturales y educativos.

Igualmente, hemos hablado de cómo la Escuela Secundaria Técnica 135 se incorpora como representante del Estado en Mesbiljá por las políticas educativas que intentan conseguir en los alumnos el desarrollo de competencias que los preparen para la vida en la sociedad actual. La asignatura de inglés se reformó buscando con esto una mejor calidad de la enseñanza y aprendizaje dentro del Sistema Educativo Mexicano. Estos cambios, que tienen su base en los Planes y Programas de 1993, no sólo se refieren a contenido. Uno de los principales cambios que se reflejan en esta reforma es el hecho de que el aprendizaje lleva al alumno a vivir experiencias que lo conduzcan a lograr un aprendizaje significativo. El propósito general de la asignatura de inglés como lengua extranjera fue redefinido buscando el desarrollo de las competencias que permitan al estudiante ser un individuo capaz de desenvolverse en otro idioma en cualquier contexto.

Finalmente, se ha discutido que las transformaciones que ha tenido la educación secundaria pública con el paso del tiempo y que sus debilidades no han sido debidamente analizadas y consideradas en el diseño de nuevas políticas educativas; la secundaria tiene aún muchos problemas pendientes que tiene que resolver para que en la práctica educativa mejoren las condiciones de trabajo de sus docentes, las instalaciones e equipamiento y la vinculación con la sociedad; para que se fortalezcan sus estructuras administrativas y docentes y para que se tomen en cuenta la diversidad cultural y lingüística de México, no sólo en el currículo formal de los planes y programas sino en el currículo real que es el que se vive en las aulas. En el siguiente capítulo se ilustrará cómo las reformas educativas mencionadas en este capítulo impactan en la práctica de la asignatura de inglés en Mesbiljá.

---

<sup>38</sup> Los datos recolectados fueron tomados de las narraciones de habitantes de Mesbiljá.

<sup>39</sup> Datos tomados de la relatora Yolanda Santiz Gómez.

<sup>40</sup> (tabaco molido mezclado con cal) Véase Gómez-Ramírez (2006)

<sup>41</sup> Se refiere a que la escuela investiga por qué ya no asisten los alumnos a clases y las razones que expresan los padres son muy válidas pero incomprensibles a nuestro pensamiento occidental, simplemente, los hijos no quieren estudiar, prefieren trabajar sembrando café, frijol, maíz, apoyando a sus familias. Algunas familias piensan que sus hijas se casaran y lo que necesitan es aprender en el hogar quehaceres domésticos y saber sembrar y cosechar.

<sup>42</sup> Resultados de evaluaciones externas revelan que en casi 10 años de operación del Programa (1998-2007), alumnos de familias atendidas por Oportunidades superan los niveles escolares de aquellos que nunca han recibido los beneficios del Programa. (SEDESOL, 2011)

<sup>43</sup> El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. (Schmelkes, 2000:126)

<sup>44</sup> “varios lugares informan que faltan semanas enteras, y a veces aparecen nomás el miércoles.” Ezpeleta y Weiss (2000:110)

<sup>45</sup> PETE/PAT Programa Escuelas de Calidad Escolar 2010-2011. Cuadros de autoevaluación.

<sup>46</sup> Véanse Shön (1983); Richards and Rogers (2001); Larsen-Freeman (2000); Wright (2005); McDonough and Shaw (2003) para métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.

<sup>47</sup> Véase Shön (1993); Claxton (1987); Wright (2005); Moon (2004) Oliver (2003) el aprendizaje basado en la experiencia.

<sup>48</sup> Para evaluación alternativa Véanse a: Boud and Walker (1985); Moon(2004);Tanner and Jones (2003)

## **CAPÍTULO 4**

### **LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN MESBILJÁ**

En esta etapa del estudio discutimos los efectos del inglés como política y práctica lingüística en la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá, Oxchuc, en donde el aprendizaje de una lengua extranjera, como es el inglés, se convierte en una asignatura que debe ser acreditada en el currículo de la educación secundaria por ser una lengua franca o por ser una lengua dominante. También planteamos en este capítulo cómo se da la práctica lingüística en el aula de inglés y con los recursos que se cuenta para lograr el aprendizaje de la lengua inglesa.

#### **4.1 Política lingüística en la enseñanza del inglés**

La política lingüística de la enseñanza del inglés como asignatura; está ligada con la política educativa (Véase capítulo 2, sección 2.6) y se incluyó en la currícula de los planes de estudio de la educación secundaria con la finalidad de que los alumnos logren un dominio básico del inglés que les permita interactuar con otros hablantes de diversos orígenes en México no necesariamente nativo-hablantes del inglés, es decir como una lengua franca de comunicación mundial. En este ámbito educativo, el inglés se está incorporando en los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta educación superior, no sólo en las instituciones educativas privadas sino también en las instituciones públicas. A Mesbiljá llega esta enseñanza del inglés con la educación media por la asignatura de lengua extranjera. Los alumnos que ingresan a la secundaria técnica 135 no cuentan con conocimientos previos de esta lengua como sucede en otros contextos. Por ejemplo, en secundarias técnicas de zonas urbanas los alumnos, por lo general, tienen conocimientos previos por haber estado expuestos a esta lengua a través de los medios de comunicación (radio, televisión) escuchar música en inglés, ver películas en inglés, hacer uso de internet, mercadotecnia en productos, turismo extranjero, o por haber estudiado en escuelas particulares.

Cada año ingresan a la Escuela Secundaria Técnica 135, a un nuevo ciclo escolar aproximadamente 247 alumnos que provienen de escuelas primarias bilingües de las localidades aledañas de Oxchuc en donde por la política lingüística en la enseñanza, el español se impone como la lengua oficial y el tzeltal es considerado como lengua materna<sup>49</sup>.

Estos alumnos tienen su primer contacto con el inglés a través de esta asignatura. Por estar, de alguna manera aislada, la comunidad aún no tiene mucha influencia de los medios de comunicación; pero poco a poco está llegando la televisión por cable, el uso del Internet y las películas en dvd; además constatamos la existencia de elementos léxicos relativos a productos que corresponden a los neologismos o préstamos del inglés como son: yogurt, internet, taxi, soda, celular, dvd, fútbol, web, entre otros. La penetración cultural del sistema dominante es inevitable en los contextos de la globalización y el comercio internacional. En Oxchuc se venden en el mercado una gran variedad de productos hechos en China y por lo general las etiquetas están en inglés.

Lo anterior nos lleva a considerar que se deben reconocer los derechos diversos que tiene esta comunidad porque de esta manera “se acepta la diferencia en los estilos y formas de vivir y de ser. Los pueblos del mundo cambian y aceptan o rechazan la difusión de ideas y estilos de vida” (Nahmad, 1997:121). Mesbiljá es una comunidad<sup>50</sup> que hasta el momento ha decidido mantener el uso de su lengua local. Sin embargo, sí han adquirido y usado el español como una lengua que les permite tener interacciones sociales fuera de la comunidad. De acuerdo con Coronado, “la mayoría de las comunidades que emplean una lengua indígena poseen sistemas de comunicación bilingüe en los que se recurre al uso de la lengua materna y del español en diferentes situaciones de interacción social” (1997:136). Este bilingüismo en la comunidad, se refleja en las aulas de la Escuela Secundaria Técnica 135 donde, sin llevar una denominación de una política lingüística bilingüe (tzeltal y español), existen en los espacios de la escuela interacciones de este tipo entre los hablantes. “Es posible encontrar escuelas en donde el bilingüismo se desarrolla en tanto los niños continúan usando su lengua materna en la interacción entre ellos, mientras que el español es la lengua del salón de clases donde el principal interlocutor es el profesor” (Coronado, 1997:141). Los profesores son los que hacen uso del español por no tener dominio o conocimiento del tzeltal y los alumnos interactúan en tzeltal en casi cualquier situación dada. Son pocos los alumnos que hacen uso del español para interactuar con sus compañeros; las expresiones más utilizadas para el uso del español son palabras groseras, los números y cantar estrofas de canciones religiosas o de grupos musicales.

A pesar de que México se reconoce como un país plurilingüe y pluriétnico<sup>51</sup>, en la educación se impone como política la enseñanza del español como lengua de instrucción y el inglés como lengua extranjera en el ámbito nacional educativo y la enseñanza de lenguas sin considerar la

pluralidad y realidad de cada contexto. Por ejemplo, en Mesbiljá y en otras localidades, la situación de estas dos lenguas (español e inglés) cambia: español es la segunda lengua<sup>52</sup> que los habitantes deben aprender y el inglés es una tercera lengua. La enseñanza formal del tzeltal se da en la primaria en donde aprenden a escribirlo y a leerlo, como lengua materna.

En el plano familiar los alumnos saben hablar y escuchar el tzeltal ya que es la lengua de la familia y de la comunidad. De acuerdo con Menken y García (2010), para que una política lingüística pueda ser fructífera en su implementación es necesaria la apropiación que hagan los actores de ella porque, al final, son ellos los que la implementan, la adoptan y la adaptan de acuerdo con su contexto y las necesidades. Son los profesores quienes pueden hacer que una política lingüística que viene impuesta de arriba hacia abajo pueda transformarse en el quehacer docente ya que son ellos quienes planifican sus clases y consideran lo que debe o no debe enseñarse (Menken y García, 2010). De tal manera, el docente se convierte en un negociador y aplicador de la política lingüística en el aula con las modificaciones que considera apropiadas para el aprendizaje de sus alumnos. Estos cambios que se hacen, permiten ver a la política desde otra mirada, de abajo hacia arriba, con la participación y apropiación de los actores principales: profesor y alumnos, quienes son considerados como epicentros para la apropiación de una política lingüística en la comunidad ya que deciden qué lengua quieren hablar, con quién o quiénes, cuándo, dónde y por qué harían uso de otra lengua. Con respecto a esto, Coronado comenta que “la escuela proporciona un medio para la castellanización, la comunidad define la continuidad o no de la lengua materna por sus propias prácticas comunicativas y ambos (los maestros y padres de familia) negocian si la interacción en el ámbito educativo recurre o no a las dos lenguas” (1997:141).

En el caso de Mesbiljá, se observa una continuidad en el mantenimiento del uso del tzeltal para una mayoría de sus actividades y el uso del español sólo como medio de instrucción en la escuela y para negociar, hacer transacciones con comerciantes o con gente fuera de la comunidad. En cuanto a la lengua extranjera, el uso tan limitado del inglés se observa que es sólo para los alumnos que están en la secundaria para acreditar una asignatura. Aunque una o dos veces al año, llegan a visitarlos pastores estadounidenses de la Iglesia Presbiteriana, ellos hablan español; por lo que no han necesitado aprender inglés para comunicarse con estos pastores.

## 4.2 ¿Imperialismo o lengua franca?

La situación del inglés como lengua extranjera en México se debe a la imagen y prestigio que tiene esta lengua en su uso internacional. Existen perspectivas diferenciadas en cuanto a la importancia del inglés como lengua franca<sup>53</sup> o como una lengua dominante por el poder que Los Estados Unidos de América tienen sobre el mercado internacional, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), la cinematografía, la medicina, la ciencia, las investigaciones, la vida militar, el mundo del entretenimiento, y en muchos más dominios. Aunque esta palabra ‘inglés’ se asocia con la imagen del imperio británico que colonizó, invadió y extendió su lengua,<sup>54</sup> es innegable que su difusión mundial se logró en virtud del poder económico de los estadounidenses.

En Mesbiljá, el inglés tiene el rol de lengua franca porque los padres de familia y alumnos consideran que es necesario aprender inglés para hablar con personas del extranjero y para conseguir empleo en ciudades turísticas. Aunque la penetración del inglés llega con la religión presbiteriana, el aprendizaje del inglés en los alumnos se da a través de la política educativa y lingüística y no por la religión.

La perspectiva que diversos autores (Phillipson 2003; Pennycook 1990; Quirk y Widdowson 1985) tienen sobre el inglés es que al ser una lengua que se impone sobre otras en diversos quehaceres, no sólo domina en la interrelación social sino en la imposición de referentes en los aprendices.

Un problema poco explorado en la enseñanza del inglés en nuestro medio es la amenaza permanente del colonialismo cultural en la forma de dominación lingüística. La enseñanza del idioma inglés en un país del tercer mundo nos enfrenta a una serie de preguntas acerca de la pertinencia y los modos de enseñanza de una segunda (o tercera) lengua, y las consecuencias en la formación de las mentes y conductas de los estudiantes (Braun, 2005:1).

Desde esta postura, el inglés como lengua imperialista repercute en los derechos lingüísticos de los hablantes de otras lenguas no sólo como medio de comunicación sino en la forma de cómo percibir el mundo. Los autores consideran que se pierden las raíces culturales de los hablantes, así como se transforma su identidad, muchas veces ocultando sus orígenes como es el caso de hijos de mexicanos que radican en Los Estados Unidos de América. En Mesbiljá, no se aprecia que el inglés se ha visto como lengua imperialista porque los padres de familia e hijos no

consideran que vaya en contra de su lengua o cultura sino como una lengua más que aprender a parte del español.

No obstante, existe otra forma de mirar la necesidad de enseñar y aprender inglés: como una lengua franca que permite la comunicación con hablantes de otras lenguas, tal y como lo fueron el latín, luego el francés en un tiempo y podría ser cualquier otra lengua en un futuro. Según Seidlhofer (2004) al ser una lengua franca, ésta ya no pertenece a ningún país o cultura, el inglés se convierte en propiedad internacional con sus variantes. Por eso, podemos hablar del inglés mexicano, inglés japonés, inglés canadiense y así muchos otros. Con esto cambia la imagen que se tiene del inglés porque las personas creen que le pertenece a Inglaterra o a Los Estados Unidos de América. Sin embargo, esta lengua se estandariza a niveles morfológico, sintáctico, semántico y fonológico para que se dé la comunicación. Un japonés hablando inglés puede presentar debilidades en pronunciación por carecer del fonema “l” en su lengua; sin embargo, al hacer uso del inglés como lengua internacional, se pone mayor énfasis en la comprensión de lo que dice y no que su pronunciación tenga que ser como la pronunciación que tendría un nativohablante de un país de habla inglesa.

En lo que concierne al aprendizaje de una segunda o tercera lengua, no sólo el inglés sino cualquiera otra, ayuda al ser humano a desarrollar sus dos hemisferios cerebrales. Según Brabyn (1982) el conocimiento de una lengua ya sea extranjera o minoritaria interviene positivamente en el desarrollo multifacético del ser humano. Desde el punto de vista psicosomático, facilita un equilibrado desarrollo de los hemisferios cerebrales; mientras que desde el punto de vista cultural, amplía los conocimientos sobre el país donde se habla la lengua que se estudia, y afianza el reconocimiento del marco sociocultural de la persona. Asimismo, el aprendizaje de una lengua franca permite a la persona tener oportunidades de viajar, conseguir un mejor empleo, buscar información actualizada en diversos temas en la web y entender otras formas de vida. En Mesbiljá, este rol es el que los padres de familia buscan y desean para sus hijos, que realmente aprendan inglés y español para que sus hijos tengan mejor calidad de vida aunque no todos los alumnos consideren que aprender inglés les de en un futuro estos beneficios, ya que el inglés se introduce como política educativa y lingüística, de cierta forma, es una lengua que se impone a ellos porque no deciden si quieren o no estudiarla.

### **4.3 ¿Cómo se enseña y se aprende inglés en Mesbiljá?**

Uno de los actores medulares para el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua es el profesor quien en su quehacer docente planifica, adopta y adapta la política educativa a las necesidades y al contexto en que viven sus alumnos. Para poder escribir sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés en esta comunidad se analizaron temas relacionados con las representaciones que tienen los profesores de lo que entienden por enseñanza-aprendizaje de una lengua y lo que los alumnos a través de las clases entienden por estos conceptos.

#### **4.3.1 Perfil de un profesor de inglés en México y en Mesbiljá**

El perfil que tenga un docente es fundamental para el dominio de los contenidos de la asignatura, de los métodos y estilos de enseñanza que utiliza, además de las estrategias que adapta de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. El perfil de un profesor de inglés ha ido cambiando a través de los siglos XX y XXI ya que la imagen que se tenía de un profesor de inglés era fundamentada en la idea que cualquier persona podría enseñar inglés con tan sólo haber tomado unos cursos de inglés o al regresar a México después de una estancia en un país de habla inglesa<sup>55</sup>. Es por ello, que existen actualmente un porcentaje de profesores de inglés trabajando en instituciones educativas públicas y privadas de México sin una sólida formación en la enseñanza de lenguas. Al no contar el profesor de inglés con grado académico, su estatus como profesor en instituciones educativas era poco valorado tanto como profesor como la asignatura que enseñaba. El inglés ha sido considerado por autoridades educativas, docentes y alumnos como una asignatura complementaria, criticada por el índice de reprobados y porque los alumnos no logran ser competentes en las diferentes habilidades productivas (hablar, escribir, leer y escuchar) aunque sea a nivel básico.<sup>56</sup>

En Mesbiljá, el docente de inglés sí cuenta con el perfil para la enseñanza del inglés a nivel secundaria contando con grado académico que lo acredita como docente que conoce los contenidos de la asignatura de inglés, los métodos y enfoques a utilizar y las estrategias a desarrollar y evaluar. Sin embargo, en este perfil de docente de inglés no se ha considerado a los docentes de inglés que van a trabajar a las comunidades indígenas, como es el caso del docente de inglés que llega a Mesbiljá sin una formación en la lengua y cultura de los tzeltales.

#### 4.3.1.1 Profesionalización de la enseñanza del inglés en México y en Mesbiljá

A partir de 1970<sup>57</sup> inicia el surgimiento de las licenciaturas en la enseñanza del inglés en las universidades públicas de México y en las escuelas normales. Al obtener los profesores grados académicos y posgrados en la enseñanza de lenguas, la imagen y estatus del profesor de inglés ha ido mejorando, por lo que ahora algunas instituciones educativas están empezando a solicitar que los profesores a contratar por lo menos cubran y cuenten con tres requisitos:

- Grado de licenciatura en la enseñanza del inglés o afín a la disciplina
- Competencia comunicativa en inglés a través de un documento internacional (*First Certificate in English* otorgado por la Universidad de Cambridge , TOEFL otorgado por la Embajada Americana)
- Experiencia laboral (por lo menos dos años)

Estos requisitos de contratación surgieron por las debilidades y fracasos que han tenido las reformas educativas en cuanto a la enseñanza del inglés en los niveles educativos. Uno de los factores que ha influido para que los alumnos no logren aprender inglés, según reportan las investigaciones realizadas, se debe a la falta de formación docente del profesor<sup>58</sup>.

En la escuela secundaria de Mesbiljá hay un sólo profesor de inglés quien atiende a los 9 grupos –tres por grado— que tiene la escuela en el momento de este estudio. Cada grupo recibe tres horas de clase de inglés a la semana. Este docente egresó en el año 2009 de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas y tiene aproximadamente dos años de antigüedad en esta escuela y en este trabajo. De acuerdo con la clasificación de Wright (2005), es un maestro principiante (*novice teacher*) quien al egresar desconoce normas, derechos y obligaciones como docente en el sistema educativo mexicano y quien aún mantiene modelos de enseñanza mecanizados apegados a la formación que obtuvo como alumno no sólo en sus estudios profesionales sino también de los modelos de enseñanza aprendidos, consciente o inconscientemente, de sus maestros. Un profesor principiante tiende a manifestar inseguridad e imita actitudes y estrategias utilizadas por sus maestros ya que no ha adquirido su propio estilo de enseñanza ni se siente preparado para enfrentar y resolver situaciones inesperadas en el aula. Wright (2005) comenta que gradualmente el profesor va adquiriendo confianza en sus estilos de enseñanza, en sus acciones y decisiones en el aula.

Cuando existe algún problema no lo adjudica a la falta de recursos, a tener grupos grandes, al poco tiempo de clase, que son comentarios que regularmente utilizan los profesores principiantes.

Se aprecia que el profesor de inglés está interesado en aprender la lengua y la cultura de los tzeltales de Mesbiljá porque quiere aprender tzeltal, pregunta en receso a los alumnos frases que luego practica con los alumnos en los pasillos. Este profesor de inglés es el titular de la asignatura con 27 horas a la semana, una plaza que obtuvo después de un año de haber egresado de la universidad. El profesor no piensa cambiarse de escuela aunque ya le han ofrecido en cadena de cambios otras escuelas que lo acercarían a Tuxtla Gutiérrez. Considera que en Mesbiljá la escuela es pequeña y el ambiente de trabajo con otros docentes ha sido agradable. Los padres de familia lo han aceptado teniendo una relación respetuosa con ellos y se ha ganado la confianza de los alumnos a través de las clases y la convivencia fuera de la clase. Para poder entender la situación del español en sus clases de inglés, se ha inscrito a estudios de postgrado en donde su proyecto de investigación está centrado en sus prácticas docentes específicamente es uso del español en sus clases de inglés.

#### **4.3.1.2 Objetivos curriculares para la asignatura de inglés en México y Mesbiljá**

El docente de inglés en la secundaria de Mesbiljá manifiesta conocer los métodos propuestos en las reformas 1993<sup>59</sup> y 2006<sup>60</sup> para la enseñanza de inglés. El enfoque comunicativo que propone la reforma 1993:

Tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de saber “qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada, en cualquier situación dada”. De acuerdo con este enfoque, se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas, en las que se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos; es decir, la comunicación es su propósito primordial (Plan de Estudios, 2006:13).

Por su parte, el enfoque del aprendizaje a través de la experiencia de la reforma 2006:

Está basado en la noción de que aprender es una experiencia de construcción. En este enfoque, la experiencia personal inmediata es el punto focal del aprendizaje, pero por sí sola no es suficiente, necesita ser procesada de manera consciente por medio de la reflexión. Se concibe, entonces, el aprendizaje a través de la experiencia como un proceso cíclico de integración de la *experiencia inmediata*, la *reflexión*, la *conceptualización* y la *acción*. (Plan de Estudios, 2006:22)

En ambas reformas educativas se espera que los alumnos logren un dominio básico de inglés que demuestre que pueden hablar, escribir, leer y escuchar en esta lengua. Sin embargo, la fundamentación curricular del Plan de Estudios de Lengua Extranjera para la educación Secundaria 2006 es flexible en cuanto a métodos a utilizar para la enseñanza. “Es por ello que hoy en día el debate en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras ya no se centra en buscar métodos ideales, sino en desarrollar ‘metodologías apropiadas’ para un contexto particular de aplicación” (Plan de Estudios, 2006:10). Esta reforma educativa permite que el profesor de inglés considere las necesidades de sus alumnos, sus propios estilos de enseñanza y los recursos con que cuenta para utilizar la metodología que considere apropiada al contexto educativo que vive.

Aunque el profesor dice conocer los métodos de enseñanza de estas dos reformas, al profesor no les es posible aplicarlos debido a su falta de competencia comunicativa en la lengua local de sus alumnos. Por lo que no puede crear un marco de referencia para sus alumnos fundamentado en la experiencia previa de estos.

#### **4.3.2 Conceptualizaciones sobre enseñanza-aprendizaje**

Jarvis (2007) señala que enseñar es tanto un arte como una ciencia porque los métodos hacen alusión a la ciencia fundamentada en teorías de aprendizaje y modelos de enseñanza. Además, se convierte en un arte porque el docente hace uso de su creatividad y carisma para que el contenido a enseñar pueda ser significativo para sus alumnos. De acuerdo con Claxton (1978), aprender a enseñar no es sólo el aprendizaje de un trabajo y/u ocupación, es aprender una nueva forma de ser y de convivir. Asimismo, Freire (en Darder, 2002) argumenta que no es posible ser docente si no se tiene un compromiso voluntario íntimamente relacionado con una vocación genuina del ser humano. Aprender a enseñar es un proceso que se desarrolla y lo importante es crear oportunidades de aprendizaje en situaciones reales para que les sirva a los alumnos en actividades de su vida diaria. Sin embargo, aunque el docente tiene los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para enseñar inglés, necesita establecer un canal de comunicación con sus alumnos que le permita enseñar la lengua inglesa.

#### 4.3.2.1 Roles del maestro/a de inglés

Dentro del proceso enseñanza como arte-ciencia dice Jarvis (2007) que los profesores adquieren diferentes roles tales como:

- Un jardinero que cultiva un ambiente apropiado para que los alumnos crezcan y se nutran no sólo de conocimientos sino de valores, habilidades y actitudes
- Una lámpara que ilumina el proceso de aprendizaje de sus alumnos
- Un artesano que utiliza diferentes habilidades para moldear los conocimientos habilidades, destrezas y actitudes de sus alumnos
- Un guía de turistas que conduce en el largo viaje del proceso de aprendizaje
- Un supervisor que monitorea las actividades que realizan los alumnos y su aprendizaje
- Un científico que investiga en el aula su propia enseñanza y cómo aprenden sus alumnos
- Un facilitador que crea oportunidades de aprendizaje para que los alumnos decidan qué es lo más significativo para hacer en el aula
- Una autoridad que posee el conocimiento y los transmite a los alumnos controlando sus actividades en el aula.

Dentro de estos roles, la enseñanza puede moverse como un péndulo de un lado al otro de un espectro que va desde la enseñanza centrada en el docente —el docente decide las acciones que pasan en el aula— hasta la enseñanza centrada en el alumno —hay negociación entre docente y los alumnos sobre lo que se realiza en clase. También puede haber un equilibrio entre las acciones que toman cada uno de los actores dependiendo del propósito de la clase y de las actitudes y creencias que tengan los actores de lo que consideran enseñanza-aprendizaje. En Mesbiljá, histórica y culturalmente, al tratarse de una comunidad donde la educación primaria “bilingüe” es impartida por maestros tzeltales con escasas competencias educativas y con métodos de enseñanza basados en la repetición y no en la participación de los alumnos; al ingresar éstos al nivel medio básico traen inercias en cuanto a la forma de aprender y al encontrarse con maestros mestizos que no pueden comunicarse efectivamente con ellos. Alumnos y profesores continúan con el mismo patrón de enseñanza pues los docentes no logran hacer participar a los alumnos.

El proceso enseñanza-aprendizaje pudiera tornarse más eficaz en Mesbiljá y hacerse eficiente si los profesores tuvieran la habilidad de hacerse entender por sus alumnos en su lengua materna. Lo cual incitaría a estos últimos, a prestar atención a las clases por hacerlas más interesantes, comprensibles y por no existir la posibilidad de iniciar conversaciones con temas distintos a la clase sin que el profesor se dé cuenta de ello. En otras palabras, si los docentes desean obtener éxito en la formación académica de los alumnos y la transformación del nivel de vida de la comunidad, necesitan comprender la lengua local así como las costumbres y el entorno cultural de los tzeltales (a pesar de los intereses políticos que pretenden que la comunidad indígena continúe en la ignorancia afín de perpetuar cacicazgos). Por lo que, si se desea vencer a estos grupos de poder (profesores tzeltales bilingües), se debe de comprender su entorno y jugar en su mismo terreno.

#### **4.3.2.2 Modelos de enseñanza en México y en Mesbiljá**

En cuanto a la enseñanza de lenguas en particular, se puede hablar de modelos de enseñanza tales como:

- Transmisión: el docente decide y da conocimiento, los alumnos son receptores
  - Exploración: el alumno descubre a través de las oportunidades diseñadas por el docente
  - Colaboración: el docente y los alumnos colaboran para un aprendizaje mutuo
- (Wright, 2005)

Dentro del modelo de transmisión podemos encontrar los métodos de enseñanza tales como: gramática-traducción, el método directo, el método audiolingüe, el método del silencio y el método de respuesta física total. Dentro de los modelos de exploración y colaboración podemos encontrar los métodos de sugestopedia, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque del aprendizaje a través de la experiencia y la pedagogía crítica postulada por Freire, entre otros.

En Mesbiljá, la enseñanza del inglés tiende a centrarse más en el modelo de transmisión en que los alumnos no negocian ni deciden que quieren aprender. La enseñanza está basada más en aspectos lingüísticos como vocabulario y gramática. Para el docente, la enseñanza en este nivel educativo es la de transmisión de conocimientos donde el alumno llega sin conocimientos previos de la lengua que va aprender. Los alumnos en Mesbiljá toman un rol pasivo y se conforman con lo que ven en el aula, no clarifican dudas ni instrucciones. En este modelo,

aprender es memorizar palabras, hacer tareas, dibujar, no faltar a clases, colaborar haciendo la limpieza en el salón de clases y tener su libro de texto de inglés.

Los significados y representaciones que tiene el docente de inglés sobre lo que es enseñar se pueden ver en las decisiones y acciones que va tomando en el aula (Véase capítulo 6). El docente no cree que los alumnos estén en el nivel para enseñarles otras habilidades como hablar, escribir, leer y escuchar en inglés. El método que enfatiza es el de gramática traducción. Williams y Burden (1997) argumentan que las creencias que tenga el docente con respecto a los conceptos enseñanza- aprendizaje, es lo que impactará de forma positiva o negativa todo lo que planea y decida en el aula.

#### **4.4 Recursos para la enseñanza del inglés**

Existen muchos recursos para la enseñanza de lenguas, no sólo el libro de texto sino también los recursos audiovisuales como el pizarrón, la grabadora, la televisión, el videoprojector, el lector de dvd, películas y software especializados. En Mesbiljá, la Escuela Secundaria Técnica 135 cuenta con libros de texto y pizarrón y en un tiempo carecía de luz eléctrica para utilizar la grabadora en clase de inglés. A través de gestiones escolares, se concretó el proyecto del salón de cómputo con 20 computadoras e internet. Sin embargo, se carece del mantenimiento a las computadoras que constantemente se infectan de virus, reduciendo el número de computadoras por alumno ya que al tener las computadoras virus, se pide a alumnos y docentes que no se utilicen.

Por otra parte, el material didáctico desempeña un papel crucial ya que:

Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar, motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada, facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende, representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje y contribuye a una mejor consolidación del aprendizaje

(Madrid en Burton, 2001: 216)

Por otro lado, hay recursos que pueden utilizarse para efectos académicos y que se encuentran en el salón, en la escuela o en la comunidad como los siguientes: mobiliario, jardín, ropa que

usan los alumnos, todas las cosas o personas que hay alrededor pueden ser utilizados para enseñar o aprender contextualizando el uso de inglés en la vida real en Mesbiljá. Ahora bien, Los recursos con que cuenta el docente de inglés en el aula de la Escuela Secundaria Técnica 135 son variados: un pizarrón blanco deteriorado, objetos y paisajes de la comunidad como parcelas o un río, el uso de internet en el salón de cómputo, libros de texto de inglés y diccionarios Larousse (Ver imágenes 40-41). Dentro de los recursos se encuentran estos materiales denominados auténticos. Nunan (1985) define este tipo de materiales como los que fueron diseñados no con el propósito de enseñar y aprender una lengua, sino para una audiencia de hablantes de la lengua, tales como los siguientes: películas, canciones, videos, periódicos, postales y folletos, entre otros. Materiales que no contaba la escuela, pero que poco a poco se están adquiriendo para las clases de inglés a través de gestiones escolares del mismo director o del profesor de apoyo a las clases de inglés. La planta docente considera que los recursos didácticos son indispensables para motivar a los alumnos al aprendizaje de cualquier asignatura. En juntas con los docentes, se solicitó hacer una lista de los recursos necesarios para facilitar su práctica docente y motivar a sus alumnos con el uso de materiales adaptando sus técnicas de enseñanza, pretendiendo dejar el mismo patrón que siguen en sus clases y obtener efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Aunque se pudieron conseguir los recursos para la asignatura de inglés, no se apreció muchos cambios en la adaptación de técnicas de enseñanza en el salón ya que no se pudo instalar la televisión, hacer uso de la grabadora ni el DVD en el salón de inglés por problemas con la electricidad; posteriormente, por problemas de robo en la escuela y en la comunidad, como ocurrió con la televisión que después de meses de haberla obtenido fue robada en la escuela.

#### **4.5 Factores que inciden en la competencia comunicativa**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda o tercera lengua pueden influir diversos factores o condiciones para lograr alcanzar la competencia comunicativa. Se entiende por competencia comunicativa<sup>61</sup> al conocimiento, habilidades y estrategias que debe tener un hablante para que su comunicación sea eficaz y adecuada en un contexto real de uso de la lengua (Gumperz y Hymes, 1972).



Imagen 40: explicando el uso del diccionario



Imagen 41: Buscando palabras en el diccionario

La competencia comunicativa integra otras competencias<sup>62</sup> no sólo la gramática y el vocabulario. Se requiere para poder saber en qué momento se puede hablar, con quién hablar, a quién escuchar, qué decir, en dónde, qué tipo de lenguaje, qué tan cerca podemos hablar o qué tono utilizar. Se necesita entonces enseñar otras competencias no sólo las lingüísticas en el aula. Éstas son las competencias sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas las que permiten comunicarnos haciendo uso apropiado de reglas, normas de interacción social y convenciones de cortesía. En Mesbiljá, no se aprecia que en las clases de inglés se desarrolle la competencia comunicativa porque el docente no hace uso del inglés para explicar las clases, sólo introduce vocabulario básico de verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres de manera descontextualizada en donde los alumnos pudieran entender en qué momentos se puede hablar, qué decir, por qué hablar o escuchar (Véase capítulo 6).

#### **4.5.1 El aprendizaje obligatorio del inglés**

El aprendizaje del inglés es obligatorio en la educación básica y en otros niveles del Sistema Educativo Mexicano. Esta obligatoriedad es un factor que puede influir en la motivación intrínseca y/o extrínseca que puedan tener los alumnos al aprender esta lengua ya sea por gusto o por tener que acreditar la materia y conservar su beca. Davies (2010) presenta datos del bajo aprovechamiento que tienen los alumnos en esta materia y del alto costo que paga el Estado por lograr que esta política lingüística logre beneficiar a los usuarios.

Hargreaves (2005) señala que el proceso enseñanza-aprendizaje es altamente emocional principalmente en el contexto áulico, no sólo por las emociones que tiene el docente en el aula sino por la ansiedad o rechazo que pueda sentir el alumno ante la lengua extranjera. Martínez comenta su experiencia del inglés como lengua extranjera en El Salvador: “el estudiante encuentra un contexto social, cultural y lingüístico en el que el inglés está apenas presente o no lo está para nada y, por tanto, no lo necesita para interactuar y sobrevivir en ese contexto” (2010:2). Si los alumnos en actividades en su vida diaria no hacen uso del inglés, no se esfuerzan por hablarlo ni aprenderlo. Coincidimos con Martínez, porque en Mesbiljá los estudiantes no hacen uso del inglés en su vida diaria (Véase capítulo 6) sólo en el aula de inglés tienen contacto directo. Aunque poco a poco, los alumnos han empezado a escuchar música en inglés y películas, ya le están encontrando su utilidad en Mesbiljá. Asimismo, a través del uso

de internet en sus clases de inglés explorando con el navegador han tenido oportunidad de conocer otras formas de ver la realidad. El docente les da palabras en inglés y les pide que exploren con imágenes para que vean diversas formas de significar las cosas (ver imagen 42). Se observa a los alumnos motivados en estas clases de inglés porque ellos son los que van descubriendo significaciones o símbolos diferentes de su propia lengua materna.

#### **4.5.2 Falta de recursos y material**

La Escuela Secundaria Técnica de Mesbiljá presenta una gran variedad de carencias en cuanto a recursos mobiliarios, recursos humanos, recursos económicos y recursos didácticos. Esto conlleva a que las condiciones en que los docentes dan clases no sean las apropiadas para que los alumnos se sientan en un contexto agradable lo que afecta en su aprendizaje. Algunos ejemplos de esto son los siguientes: los borregos que crían los alumnos en la escuela no tienen una cerca que les permita tener límites en donde pastar y frecuentemente están fuera de las aulas excretando en pasillos o en salones (Ver imagen 43); durante meses el salón de inglés y la escuela no contaban con luz eléctrica para poder escuchar los audios en la grabadora, no se podía ver videos, escuchar música o textos auditivos del libro; al no contar con prefecto, subdirector, coordinador académico ni secretario, estas funciones las desempeñan los docentes y hasta el intendente quién al estar ocupado en funciones distintas a su actividad, ya no se hacia la limpieza de los salones ni los baños; aunque los docentes son muy activos y tienen muchas ideas para organizar eventos culturales y artísticos en Mesbiljá, la escuela no cuenta con recursos para poder apoyar a los docentes o alumnos que desean vincularse con otras instituciones en convocatorias o competencias. Todas estas carencias han afectado la motivación de los profesores porque les gustaría hacer más por el aprendizaje de los alumnos con proyectos de la vida cotidiana y real llevándolos a excursiones a otros lugares, llevando cursos a la escuela secundaria, involucrando a los padres en actividades. Sin embargo, estas ideas que expresan en las juntas no siempre son bien consideradas por el comité de secundaria de la comunidad. A continuación se describe las condiciones físicas del salón de clase de inglés porque se considera que es un factor que puede influir en el aprendizaje de los alumnos. (Hopkins, 1998)



Imagen 42: explorando google



Imagen 43: Borregos de la escuela

Es un salón único para la asignatura de inglés y en ocasiones, éste se comparte con otras asignaturas tales como la de tecnología y ciencias que aún no cuentan con salón propio. Por otra parte, el salón de inglés ha sufrido cambios desde marzo de 2010 hasta el momento y los que seguirá teniendo con las remodelaciones que se esperan. En marzo de 2010, el salón no contaba con luz eléctrica por lo que la iluminación sólo era la luz del día. Las paredes estaban muy maltratadas, rayadas y sucias por los mismos alumnos. Al no contar la escuela con el personal completo para las funciones sustantivas de la escuela, el intendente fungía con otras funciones y la limpieza quedaba en manos de los alumnos. Por prácticas sociales de la misma comunidad, los alumnos tienen por costumbre tirar basura en donde estén ya sea por las mismas prácticas en las familias o porque no se cuenta con el servicio de recolección de basura. (Ver imagen 44).

Se han realizado diversas acciones para mejorar las condiciones del salón como se describen a continuación: pláticas de concientización con los alumnos, se establecieron sanciones para los alumnos que rayan sillas, se pintó el salón con el apoyo de los grupos, se instaló la luz eléctrica, se decoró el salón con visuales, se compró material didáctico, diccionarios, un gabinete y se lavó el salón. Filiberto un alumno de primer año hace alusión a los visuales que tiene el salón en la siguiente entrevista:

**Entrevistador:** *widil yax kat ta wot'an te inglese* ¿Qué es el inglés para ti?  
**Filiberto:** gustamos el inglés como hay **muchos dibujos** que vemos en nuestro salón como Inglaterra, hablan para inglés Estados unidos hablan en inglés y música de inglés.

Frag.14. Entrevista a Filiberto, Transcripción. Mayo de 2011

En esta entrevista, Filiberto comenta su gusto por el inglés vinculando ese gusto con los posters que hay en el salón (Ver imagen 45). Éstos son herramientas muy útiles que motivan el aprendizaje de los alumnos porque crean un ambiente agradable y apoyan a las explicaciones de los instructores (Pollard, 2011). Los posters también fueron útiles en contextualizar las formas de vida de los países de habla inglesa como lo son Estados Unidos de América e Inglaterra, los países que comenta Filiberto.



Imagen 44: Basura en la escuela



Imagen 45: Visuales en el salón de inglés

### **4.5.3 Uso del español y del inglés en el aula de inglés**

Afirma Martínez (2010) que enseñar inglés en español no tiene sentido ya que no se expone al alumno a escuchar la lengua. Este abuso del español en clases de inglés se debe a las creencias que tiene el docente de cómo se debe enseñar inglés a alumnos de secundaria. El método que utiliza para poder hacer uso del español es el de gramática-traducción, además de la creencia de que haciendo uso de inglés-español, español-inglés los alumnos refuerzan ambas lenguas, tal como lo indican los autores.

El iniciar la clase con el idioma materno provee un sentimiento de seguridad que valida las experiencias vivas del estudiante, lo que les permite expresarse libremente...el estudiante está entonces dispuesto a experimentar y a correr riesgos con el idioma inglés...el sentido de nuestra identidad como individuos está inextricablemente unido al idioma materno... por lo que si se estimula al estudiante de una segunda lengua a ignorar su idioma natal este puede sentir su identidad en peligro ( Yance et al, 2010:1).

Por un lado, entendemos que el español no es la lengua materna de los alumnos en Mesbiljá y el español sí es la lengua materna del docente. Ambos usan diferentes lenguas para comunicarse y pareciera que el español les sirve de puente al profesor para comunicarse, haciendo que el alumno es el que tenga que dejar su lengua para aprender otra (Véase capítulo 6). ¿Usar o no español como vehículo para enseñar inglés? Desde la mirada de este estudio, usar el español en el aula de inglés no se considera una estrategia de enseñanza muy conveniente en este contexto que viven los alumnos porque sus formas de percibir la vida a través de las significaciones y símbolos de su cultura tzeltal no son los mismos si se asume que conocen y ya se han apropiado de lengua y cultura de los mestizos. Al activar los conocimientos previos de los alumnos a través del supuesto que hablan español, no se logra alcanzar efectos positivos de la política educativa y lingüística porque se les impone actividades en dos códigos lingüísticos (español e inglés) por el abuso que hace el docente del español y sólo se simula que los alumnos aprenden inglés.

### **4.5.4 La falta de formación en educación intercultural bilingüe**

Los docentes que trabajan en la Escuela Secundaria Técnica 135 al no ser bilingües, no comprenden por qué los alumnos presentan bajo aprovechamiento en las materias. Asumen que es por la lengua y la cultura de este pueblo tzeltal que les impiden avanzar. En el mes de

abril de 2011, la Sección 15 de la Secretaría de Educación Pública de Chiapas organizó un congreso para vincular la reforma educativa con la interculturalidad. Diferentes ponentes hablaron de la interculturalidad abordándola desde diferentes dimensiones y experiencias. Los docentes de Mesbiljá consideran que se necesita formarlos ubicándolos en por qué existen conflictos interétnicos, cuál es la cosmovisión de los tzeltales de Mesbiljá y cómo enseñar en la interculturalidad.<sup>63</sup> Acciones que consideramos que sí deberían llevarse a cabo en la escuela para sensibilizarlos a captar las formas de vida de los alumnos. Esta falta de formación en interculturalidad y en la enseñanza de inglés como tercera lengua en los docentes de inglés que egresan de la Universidad Autónoma de Chiapas son acciones que considero indispensables para que los efectos de la política lingüística logre sus objetivos y no como se da ahora la política lingüística de simular que se aprende inglés.

#### **4.5.5 Exceso de actividades académico-administrativas**

La carga de trabajo está contemplada en la política educativa y lingüística en la que los docentes deben llenar una serie de formatos para la planeación de clase, secuencia semanal, planeación anual. Deben también responsabilizarse de un grupo para fungir como tutores de ellos, estar pendientes de cualquier documentación o problema que enfrente el alumno para apoyarlo, formar alumnos para que concursen con otras instituciones, organizar eventos cívicos o culturales y ayudar a diseñar el periódico mural. En la práctica, los alumnos deben apoyar al docente en cualquier actividad que se les asigne como la limpieza de la escuela, pintar y sembrar flores. Estas actividades algunas veces coinciden con sus clases, las cuales tienen que suspenderlas para poder cumplir con la asignación.

#### **4.5.6 Planes de estudio ambiciosos en contenido y descontextualizados**

El plan de estudios de Lengua Extranjera: inglés 2006, propone temas a cubrir en cada uno de los tres periodos escolares, pero la diversidad y cantidad es tal que los docentes no llegan a cubrirlas en un año escolar. Esta reforma mide el aprendizaje a través de la escala del Marco Común Referencia Europeo<sup>64</sup>. Davies (2010) señala que la propuesta curricular está descontextualizada porque fue diseñada para aprendices europeos y no para el contexto mexicano o para los diversos escenarios educativos que caracterizan a México. En estas condiciones tanto de los planes de estudios ambiciosos y descontextualizados, la política educativa y lingüística no tiene mayor alcance, los alumnos no aprenden inglés.

En cuanto a los libros de texto que propone la reforma, éstos contienen temas y ejercicios que muestran un mundo desconocido para los alumnos por no tener pertinencia cultural. De los temas propuestos, el profesor elige los que puede cubrir de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos, no los sigue al pie de la letra. En Mesbiljá, el docente raras veces hace uso del libro de texto, la mayor parte de los temas los enseña en el pizarrón escribiendo vocabulario y dibujando objetos o ejercicios; también hace uso de visuales para explicar el significado de palabras. Tanto el plan de estudios como los libros de texto de inglés y CDs de audios en inglés se encuentran descontextualizados para los alumnos debido a que ellos no tienen como base la lengua materna del personal docente y estos recursos no toman en cuenta el tzeltal para impartirles inglés. De esta manera, se encuentran en clara desventaja con relación a los alumnos cuya lengua materna es el español ya que los libros de texto, CDs de audios en inglés y el programa educativo están diseñados y pensados para enseñar el inglés con base en el español. Por lo tanto, el profesor de inglés en Mesbiljá, cuenta sólo con su buena voluntad y experiencia docente y no logra el alcance de la política lingüística.

#### **4.6 ¿Procesos de aculturación o revalorización cultural?**

El 100% de los alumnos de la secundaria de Mesbiljá habla tzeltal y sólo utiliza y se apropia del español cuando se le pide que participe e interactúe con hablantes no tzeltales como sus profesores y autoridades de la escuela. Con respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés, se manifiestan en inglés cuando el docente utiliza una dinámica en donde no tienen que producir grandes oraciones, sólo repetir algunas palabras. Es evidente que se da la interacción social entre tzeltales con personas no indígenas que por alguna razón llegan a Mesbiljá y conviven con ellos.

Con respecto a los procesos de aculturación que ha sufrido Mesbiljá, Valdés explica que “la teoría de la aculturación es insuficiente para comprender los cambios culturales producidos al interior de sistemas sociales complejos en contacto mutuo [...] los complejos culturales sometidos a contacto no se pierden sino que se transforman” (2010:34). Se van transformando poco a poco los habitantes de Mesbiljá con la interacción entre personas no indígenas; estas transformaciones se reflejan en sus acciones como el tener por religión a la iglesia presbiteriana, por ejemplo. Asimismo, otras formas que hacen que los pobladores vayan transformándose o redefiniéndose de quiénes son ha sido la penetración cultural que van teniendo con la tecnología a través del internet, la música, las películas piratas, los productos

chinos importados de China, a través de la escuela y los productos en la dieta alimenticia, entre otros. Los tzeltales van resignificando su mundo y la imagen que quieren proyectar a los mestizos.

En cuanto al comportamiento de los estudiantes en la clase de inglés, se pudo apreciar que se tapan la boca cuando se les pide que pronuncien individualmente una frase, hablan muy bajito, se ríen mucho y por lo general, no hacen la tarea. Se refleja resistencia cultural por parte de los alumnos a otras formas de pensar y percibir la realidad ya sea porque aprecian mucho su lengua y su cultura. Los alumnos tienen el derecho de afirmar su identidad cultural al preservar su lengua tzeltal en clase. El aprendizaje de otra lengua debe contribuir a apreciar y fortalecer su identidad. Significa que la cultura no es pasada solamente de una generación a otra sin cambios o revisiones. La cultura es constantemente renovada y reinterpretada, precisamente en el contexto de la socialización con otros; es observable como los adultos de una sociedad enseñan a los jóvenes a realizar actividades de la vida cotidiana que preservan sus estilos de vida y distribuyen el trabajo. El proceso de transmisión de una cultura a otra conlleva un proceso de aceptación de algunos valores, el rechazo de otros, integración de otros, y un compromiso final de adoptar un estilo de vida particular (Spindler, 1987).

#### **4.7 Recapitulación**

En este capítulo hemos discutido la enseñanza-aprendizaje del inglés en Mesbiljá marcando los factores que inciden en que los alumnos después de estar expuestos tres horas a la semana de inglés durante tres años escolares, no logren un dominio básico de inglés. Hemos planteado que existen muchos factores y circunstancias que pueden influir en los efectos que está teniendo esta política lingüística, tales como los siguientes: formación docente en diversos temas como la interculturalidad, profesionalización del docente, obligatoriedad en el aprendizaje de inglés, necesidades en recursos, planes de estudio ambiciosos, entre otros. Igualmente hemos considerado que puede haber factores, muchas veces, que no sólo dependen tanto del docente o la institución sino también dependen del gusto que tenga el alumno por la lengua, ya que la lengua no se aprende sólo por la imposición de la ley de educación sino por las actitudes o motivos que tengan los alumnos hacia la lengua como pueden ser de convivencia, de estatus derivado de la lengua ya que simboliza mayor poder y oportunidad económica, todos estos factores influyen en el deseo y esfuerzo por aprenderla.

En el siguiente capítulo se discutirán los pasos que se siguieron en este estudio retomando factores que inciden en que los alumnos no aprendan inglés en Mesbiljá.

---

<sup>49</sup> “Los hablantes de lenguas indígenas se encuentran en conflicto dada la histórica y sistemática imposición del español como lengua dominante, oficial y superior.” (Coronado Suzán, 1992)

<sup>50</sup> “En las entidades donde existen grupos indígenas, éstos ocupan regiones específicas donde casi siempre son la mayoría de la población, ya que su concentración les permite conservar sus rasgos culturales y sus actividades económicas.”

<sup>51</sup> Hernández, et al. (2010) Derecho indígena. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.

<sup>52</sup> García (2009) hace una crítica en la forma que se clasifican estas lenguas, por la diversidad lingüística de los hablantes no es fácil distinguir si la lengua es materna, segunda, tercera o plurilingüismo. Véase Graddol (1997) *The future of English*.

<sup>53</sup> Una lingua franca es la lengua adoptada para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, militares, sociales, entre otras. (Véase, Kachru 1992; Firth 1996; Seidhofer, 2005; McKay 2002; Jenkins 2003)

<sup>54</sup> De ser una lengua minoritaria en 1600, el inglés después de menos de cuatro siglos, se convierte en la lengua vehicular de la comunicación internacional del mundo actual. Este desarrollo notable es el resultado de los éxitos ingleses en los siglos XVII, XVIII, y XIX relacionados con la conquista, colonización y comercio. Además que el surgimiento de Estados Unidos como el mayor poder militar mundial y líder tecnológico después de la Segunda Guerra Mundial, hizo que el inglés se expandiera. (Véase Troike, 1977; Phillipson, 2003)

<sup>55</sup> Convocatoria 2011-2012 para reclutar maestros de inglés en el D.F. para dar clases a la educación inicial, preescolar y primaria, solicita aspirantes que tengan Licenciatura en cualquier campo del conocimiento o bachillerato terminado. (<http://www.sepdf.gob.mx>)

<sup>56</sup> El nivel de inglés de los estudiantes de instituciones educativas públicas es muy bajo. Davies cuestiona si habrá un futuro que ilumine la Educación Pública Mexicana en cuanto a la Enseñanza del Inglés. (Davies, Paul, 2010:7)

<sup>57</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, 2006. Universidad Autónoma de Chiapas.

<sup>58</sup> Véase (Davies, 2010:9) “Las prácticas más comunes de los docentes en clase de inglés son: lectura en voz alta, traducción literal, uso de listas de vocabulario, repetir palabras o frases y el resultado es que los alumnos no pueden comunicarse en inglés.

<sup>59</sup> En este sentido, diversas instituciones privadas, principalmente británicas, australianas y norteamericanas (conocidas como el grupo BANA, por sus iniciales en inglés), han creado múltiples métodos que posteriormente se han transferido a contextos de enseñanza pública, tal como sucedió en México en 1993, con la implementación del enfoque comunicativo.

<sup>60</sup> Es preciso señalar que el marco de metodología para la enseñanza del inglés en la educación básica, que se propone en los programas de inglés 2006, no es una descripción rígida del proceso de enseñanza. Es sólo un punto a partir del cual los profesores pueden encontrar formas alternas de abordar los contenidos del programa, considerando las necesidades de sus estudiantes y su estilo personal de enseñanza. (Plan de Estudios, 2006: 24)

<sup>61</sup> La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1974)

---

<sup>62</sup> La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme. (Berruto, 1979)

<sup>63</sup> La cultura es, y siempre ha sido, un concepto vinculado a la enseñanza de una segunda lengua, frecuentemente arropada por la idea de que aprender una lengua nueva es también aprender aspectos de una cultura diferente. El tema de la interculturalidad, o mejor dicho del diálogo intercultural, en el salón de clase de lenguas extranjeras es un tema actual y origina un interés particular en todos aquellos que las enseñamos. Independientemente del acercamiento o del paradigma al cual pertenece un material de enseñanza todos comparten la idea de tener la clave para propuestas metodológicas y estrategias de aprendizaje que tienen el objetivo de entender al otro en su culturalidad u otredad, y así también entender un poco más sobre uno mismo. (Pfleber, 2010)

<sup>64</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de como modelo internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

## **CAPÍTULO 5**

### **INSTRUMENTACIÓN DEL ESTUDIO**

El presente trabajo se articula en una combinación de técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. Una de las razones para organizarlo de esta forma es la propuesta de Schensul (1999) quien señala que dentro del método etnográfico ambos datos cualitativos como cuantitativos permiten la triangulación de la información y la validez de la investigación. Desde la introducción de la tesis, se estableció que gracias al método etnográfico se captaron pasajes de la vida de los habitantes de Mesbiljá y ésto nos permitió aproximarnos al análisis de los datos que se recuperaron.

#### **5.1 Paradigma de la investigación cualitativa**

Para poder captar las formas de vida de una parte del pueblo tzeltal de Mesbiljá y para que los actores cuenten o compartan sus experiencias fue importante que como investigadores nos abriéramos a los saberes de ellos con una mirada de respeto (Bertely 2007). Desde la perspectiva cualitativa enfocamos principalmente nuestro estudio al discurso en el aula de inglés y su relación con las experiencias de vida social de las personas escuchando sus propias voces e interpretando lo que subyace en sus percepciones con respecto a la enseñanza del inglés. El evento que se estudia es la interacción entre el docente de inglés y alumnos interpretando los efectos que tiene la política lingüística en la educación secundaria.

Precisamente, con la finalidad de poder interpretar lo que subyace en las percepciones de los alumnos, padres de familia y otras personas de la comunidad sobre la enseñanza del inglés, fue necesario acercarse a ellos para entender el contexto histórico, cultural, político, social, educativo, religioso y económico en el que viven.

Existen otras comunidades indígenas no sólo de Chiapas sino de México a donde la política lingüística del inglés también les ha llegado a través de la educación secundaria por lo que la situación de la política lingüística en Mesbiljá puede ser compartida por otras escuelas que presentan características similares. Dentro de la complejidad que las escuelas viven encontramos a los alumnos tzeltales de la Escuela Secundaria Técnica 135. Esta escuela no sólo atiende alumnos de Mesbiljá, sino de otras comunidades aledañas. Estos alumnos llegan a

Mesbiljá con referentes culturales propios ya que cada comunidad tzeltal tiene sus antecedentes históricos, escenarios naturales, vida comunitaria y sus formas de constituirse como comunidad. De tal manera, que en el aula de inglés interactúan alumnos de diferentes edades, géneros, procedencias, estatus social, estilos de aprendizaje y personalidades.

Entre las interacciones verbales entre alumno-alumno, profesor-alumno, alumnos-profesor, profesor-alumnos se presentan manifestaciones de las lenguas: tzeltal, español e inglés. Por ejemplo, en nuestro estudio, los alumnos en el aula usan el tzeltal para comunicarse con sus compañeros y se manifiestan en español como la lengua de la escolarización para comunicarse con el docente de inglés. Con respecto al inglés, los alumnos tienen el primer contacto en el aula de inglés y se manifiestan en la lengua inglesa a través del léxico, esto es, a nivel de expresiones o de palabras, generalmente, fuera de un contexto y de una situación. Esto ya de por sí plantea una limitación porque las palabras no sitúan al oyente con elementos necesarios para entender quién habla, qué habla, cuándo habla, dónde habla y por qué y de qué manera habla. Los alumnos manifiestan las palabras en inglés por solicitud del profesor, repitiendo lo que él dice.

Con el apoyo del modelo de análisis de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972) descubrimos lo que subyace en las interacciones verbales y no verbales entre el docente y los alumnos debido a que la forma en que nos comunicamos conlleva un repertorio cultural que da sentido a la percepción que tenemos de la realidad (Schiffrin, 1994). Por otra parte, concordamos con Edwards y Westgate (1994) quienes explican que la lengua en un contexto social como lo es un aula, permite descubrir el proceso enseñanza-aprendizaje transmitido, construido o transformado a través del diálogo que se construye entre el docente y el alumno o alumnos (Véase capítulo 6).

## **5.2 Método etnográfico**

Dentro del paradigma cualitativo se eligió, de la misma manera, el método etnográfico ampliamente desarrollado por la antropología como disciplina especializada en el estudio de la alteridad, y por tanto, los contextos culturales de los “otros” sus especificidades e interacciones con la sociedad nacional o hegemónica. De esta manera, para captar aspectos de la vida de este

pueblo tzeltal la etnografía es útil porque “[ésta] persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez et al. 1999: 44). Por ser un pueblo con tradición oral y no escrita, en la comunidad sólo se encuentran documentos oficiales, libros de texto otorgados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), biblias y cánticos. No se ha encontrado ningún libro que hable de los antecedentes históricos, creencias ni de su constitución como comunidad. Por lo tanto, se aplicó el método etnográfico porque nos permite describir aspectos que impactan en sus experiencias de vida como son: la religión, la educación formal, su economía, la situación del inglés y su política con la finalidad de compartir y contribuir con una mirada a la realidad que viven los habitantes de Mesbiljá y que tiene una conexión con el aula en donde aprenden.

Para interactuar con la comunidad y obtener las narraciones de estas experiencias de vida, fue necesario acercarse a las familias, alumnos, autoridades y docentes conviviendo y viviendo en sus escenarios naturales. Sin embargo, este proceso no fue nada fácil al principio porque en la primera etapa fue como un paso a la exploración y al descubrimiento, teniendo desencuentros en el proceso. En las etapas que siguieron, en nuestro papel como investigadores, fue cambiando conforme nos interrelacionamos con la comunidad y la escuela, compartiendo sentimientos, percepciones, opiniones, comida, pertenencias, problemas y amistad. Lo atractivo de este método como investigador es ir entretejiendo con una mirada holística el objeto de estudio. Con el propósito de comprender el proceso de este estudio, se presenta a continuación la fase documental que sirvió para la construcción del sustento teórico que atraviesa a lo largo de los primeros cuatro capítulos de este trabajo.

### **5.3 Fase documental de la investigación**

Antes de iniciar el trabajo de campo, se realizó una búsqueda de acervo bibliográfico en bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas específicamente en la biblioteca de La Facultad de Ciencias Sociales y la Biblioteca “Andrés Villalobos” de la Escuela de Lenguas Tuxtla. Se seleccionó acervo bibliográfico que diera cuenta de la política lingüística en México con opiniones, percepciones, posturas de sus autores sobre el tema investigado. En mayo de 2010, fui aceptada en el Diplomado a distancia “Diversidad cultural, políticas públicas y derechos de los pueblos originarios de México.” Fue muy interesante estudiar el diplomado

con compañeros de diferentes entidades federativas y de diferentes disciplinas y funciones en sus instituciones. Nos proporcionaron muchas lecturas relacionadas con la diversidad cultural de México, la interculturalidad, multiculturalidad, la transversalidad de las políticas públicas y la situación de los pueblos originarios de México (Véase apéndice 1). A través de las lecturas, pude entender la lucha de los pueblos originarios contra el Estado, la discriminación y racismo de una parte de la sociedad mexicana por estos pueblos y me brindó un panorama más amplio de lo que es estar con un pueblo tzeltal (Véase capítulo 3, sección 3.1.5)

Otro de los apoyos para hacer lecturas especializadas en el tema estudiado fueron los libros, revistas facilitadas por la directora y el co-director de la tesis. Lecturas muy ilustrativas para sustentar el tema investigado. Igualmente, a través de búsqueda por Internet se encontraron documentos oficiales publicados por la Secretaría de Educación Pública sobre los fundamentos curriculares de las asignaturas de la educación secundaria. Lo interesante de esta búsqueda fue encontrar que la política lingüística para la enseñanza de la educación secundaria no se reduce a la enseñanza del inglés únicamente sino también del francés. (Véase sección 5.4)

## **5.4 Documentos oficiales**

Se analizaron contenidos de documentos oficiales que nos permitieron contextualizar la situación del inglés como política educativa y lingüística de México. Se describen a continuación estos documentos:

### **5.4.1 Reforma de la Educación Secundaria: Fundamentación Curricular de la Lengua Extranjera**

Este documento oficial fue elaborado por personal académico de la Dirección de Desarrollo Curricular establecido por la Secretaría de Educación Pública que fundamenta el motivo del cambio de la reforma educativa de 1993 a esta propuesta de reforma en 2006. Este documento permite tener una visión de la política educativa centralizada y los factores que llevan a que una política en el momento de su implementación fracase, de igual forma con la lectura del mismo, comprendí los cambios que ha tenido la educación secundaria en México y entendí el enfoque propuesto por la reforma educativa 2006 para la enseñanza del inglés. Desde las perspectivas

de sus planificadores, el proceso enseñanza-aprendizaje no puede ser homogéneo sino flexible “es sólo un punto de partida del cual los profesores pueden encontrar formas alternas de abordar los contenidos del programa, considerando las necesidades de sus estudiantes y su estilo personal de enseñanza.” (Reforma de Educación Secundaria, 2006:24). La reforma aprueba que los docentes de inglés puedan adaptar sus métodos o enfoques de enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

A pesar de la flexibilidad demostrada por el documento normativo y de la evidente intención de facilitar y mejorar las condiciones de enseñanza del inglés, no ofrece ninguna forma de seguimiento y evaluación de los objetivos alcanzados por lo que pudiera decirse que es un plan de acción sin supervisión. En el caso de Mesbiljá, el organismo y la persona designados para verificar el avance de la enseñanza del inglés carecen de los recursos materiales y humanos tanto para la implementación de técnicas de enseñanza adecuadas al contexto local como de su supervisión efectiva. Otro documento relacionado con esta reforma es el Plan de Estudios de inglés el cual se aborda a continuación.

#### **5.4.2 Plan de Estudio de Lengua Extranjera: inglés**

Este documento fue elaborado por especialistas de otras instituciones y por el personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. Su contenido refleja el interés por la interculturalidad sugiriendo “impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional.” (Plan de Estudios de Lengua Extranjera, 2006:7) En el perfil del egresado enfatiza las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad y nos da un panorama de los retos que enfrentan los jóvenes de edades entre 12 y 15 años. Lo atrayente del documento fue que me hizo consciente de esta etapa de la adolescencia en que se encuentran los alumnos de Mesbiljá, entendiendo que es una etapa de transformación biológica, cognitiva, emocional y social en donde la preocupación es saber quiénes son y qué quieren en la vida.

De igual manera, el documento me permitió tener una visión holística de cada una de las asignaturas que estudian los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135 y comparar los

contenidos de la asignatura de español que se les presenta como si fuera la lengua materna y los contenidos de la asignatura de inglés como lengua extranjera.

En referencia a este documento, los alcances que se pretenden cubrir en el periodo de tiempo designado, no establece objetivos reales que pueden ser cubiertos satisfactoriamente por los alumnos de Mesbiljá debido a las carencias de docentes formados en la enseñanza del inglés como tercera lengua y carencia de materiales tzeltal-inglés para que aprendan inglés. Este plan está diseñado para alumnos que hablan español como lengua materna. Una vez estando en el trabajo de campo, se encontraron otros documentos en la Escuela Secundaria Técnica 135 que reflejan la situación de la política lingüística en Mesbiljá. Estos documentos se describen a continuación.

### **5.4.3 Libros de texto de inglés**

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo en Mesbiljá, pude estar en dos ciclos escolares (marzo-junio 2010) y (agosto 2010-junio 2011). Por lo tanto, se describirán dos tipos de textos de diferentes editoriales. El libro de texto de inglés *Teen Topics 1, 2, 3* (Ver imagen 46) es publicado por la Universidad de Dayton en Estados Unidos y fue utilizado en las clases de inglés en el período de marzo –junio 2010. El libro de texto *New Interact 1, 2, 3* (Ver imagen 47) que es publicado por LAROUSSE. Ambos libros son avalados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) porque coinciden con la propuesta de la reforma educativa, 2006. La Secretaria de Educación del Estado de Chiapas (SE) permite que el docente pueda elegir de una variedad de doce tipos de texto de inglés para enviarlos de forma gratuita a la escuela antes de que inicie un nuevo ciclo escolar.

Lo interesante de analizar estos materiales fue que ambos consideran que los alumnos aprenden el inglés como segunda lengua y no como tercera lengua porque conciben que la lengua materna de los alumnos es el español. Fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa a través de actividades. Sin embargo, las actividades están descontextualizadas a la realidad de Mesbiljá porque los alumnos no tienen los referentes para poder hablar, escuchar, leer o escribir en inglés ni en español.

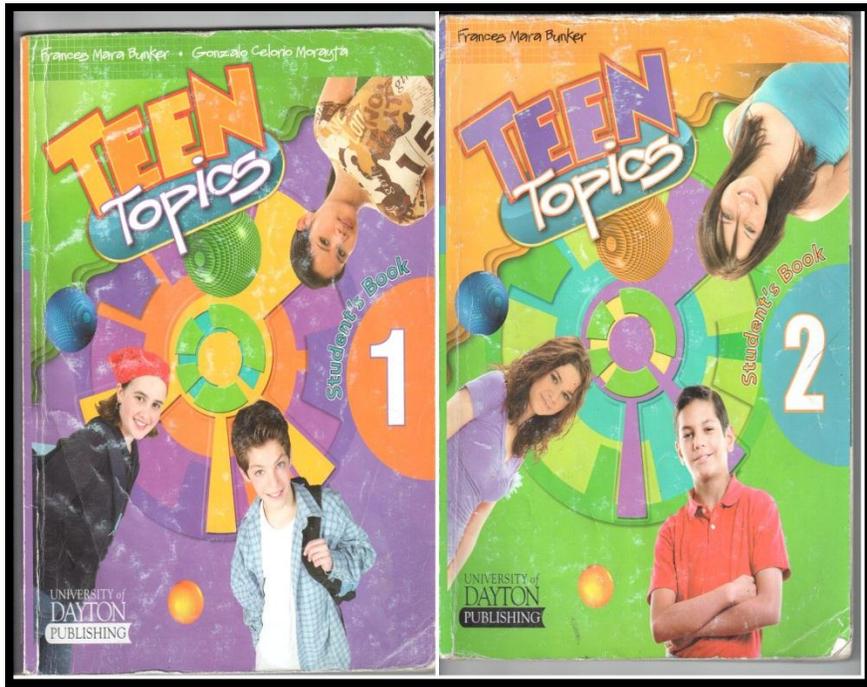


Imagen 46: Libro de texto Teen Topics



Imagen 47: Libro de texto New Interact

Por ejemplo, en el libro de texto de *teen topic 1*, en la unidad 1, ejercicio 2, los alumnos tienen que llenar un formato, escuchando un audio sobre cómo se deben registrar al llegar a una biblioteca. Se acompaña de una imagen de una biblioteca, una mujer bibliotecaria detrás de una computadora, no se aprecia en la imagen una variedad de libros. Los alumnos no poseen el referente de biblioteca ya que la escuela ni la comunidad cuentan con biblioteca. Además, no se podía utilizar el audio en clase porque no había en ese tiempo ni luz eléctrica ni grabadora. Con respecto al libro *New Interact 2*, en una actividad se asume que la comida de los alumnos está basada en cereal, queso, pavo, leche, pescado, entre otros. Estos alimentos son poco vistos en la dieta alimenticia de la gente en Mesbiljá.

Generalmente, el libro de texto se considera como un apoyo o herramienta para las clases sin tener que llevarlo ejercicio por ejercicio ya que son diseñados por expertos escritores que no saben lo que se vive en las aulas (Freebairn, 2000). En las siguientes secciones abordaremos documentos que son construidos por los mismos actores de Mesbiljá.

#### **5.4.4 Planes de clase de inglés**

Uno de los compromisos y responsabilidades del docente ante la SE es la planificación de sus clases. Este documento lo entrega al Coordinador académico quien se supone que lo revisa, aunque está escrito en inglés y el coordinador es docente de matemáticas por lo que tal revisión puede ser cuestionada. La revisión de los planes de clases (Ver imagen 48) nos permitió contrastar lo que el maestro planea hacer, con lo que realmente hace en el aula. En estos planes de clase se puede observar que el docente fomenta el uso de la traducción, el juego, el énfasis en vocabulario, el que los alumnos dibujen y poco uso del libro de texto. El siguiente documento que se aborda en la siguiente sección, se encuentra ubicado dentro del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual del Trabajo (PAT) 2010-2011.

#### **5.4.5 Evaluación diagnóstica de la Escuela Secundaria Técnica 135**

Para la construcción de este documento se necesitó el apoyo de los 14 docentes, el intendente, el director y yo (desde octubre de 2010 con el cambio de director, fui una docente más de la escuela ya que solicitaban mi opinión o intervención). Durante los meses de noviembre a diciembre de 2010 teníamos reuniones académicas todos los miércoles para construir la misión y visión de la escuela (Ver imagen 49). Luego, se tuvo que llenar cuadros de auto evaluación en diferentes dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y participación social (Ver imagen 50). Después del mes de noviembre, las reuniones fueron más intensas, por la fecha de entrega del documento. El participar en la construcción del documento me permitió entender la posición que tenía la escuela ante la comunidad partiendo de la mirada de docentes, director e intendente. Durante las reuniones, se dieron discusiones muy fructíferas para mí ya que se abordaron temas relacionados con la cultura de la gente en Mesbiljá, el problema de la lengua materna en los alumnos, el nulo apoyo de los padres para que sus hijos estudien, la cultura de la gente al tirar basura, entre muchas anécdotas que han vivido los docentes con sus alumnos o con la gente de Mesbiljá.

#### **5.5 Acceso al campo y cambios en mi papel de investigadora**

Para poder describir los significados en la vida de las personas, los investigadores necesitamos estar en el terreno de campo un tiempo prolongado. La etnografía considera que la conducta del ser humano y las formas en que construye y dan sentido a sus mundos y vidas son altamente variables y específicamente locales. Por lo tanto, se necesita descubrir primeramente lo que hace la gente y sus razones de hacerlo antes de interpretar desde nuestras percepciones o desde nuestras disciplinas (Le Compte y Schensul, 1999). De esta manera, podemos dividir el acceso al campo en tres acercamientos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
 ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 135  
 CLAVE: 07DST01370  
 MESBLAJA, MPIO. DE OXCHUC, CHIAPAS  
 CICLO ESCOLAR 2010-2011

SUBJECT: ENGLISH    TEACHER: HUGO SANTOS SANTIAGO    GROUP: 2ND-A, B, C    WEEKS: 40    CLASS: 2010-2011

**PURPOSE:** Enable Ss to consolidate the basic vocabulary and fixed expressions used to communicate in English, in the foreign language classroom, and use them consistently. Use their limited knowledge of the language creatively and with some fluency in order to speak and/or write about people, places or facts. Develop and rely on some basic strategies of a verbal kind in order to compensate for a limited command of the language. Finally, recognise and respect the differences between their own and the foreign culture.

BIMESTER	UNIT	SUBJECTS	WEEKS	ACTIVITIES
III DICIEMBRE FEBRERO	THREE SHOPPING AND CLOTHES	SOCIAL PRACTICE 3.1 Making comparisons/expressing degrees of difference. 3.2 Buying and selling things.	8	SS WILL DESIGN POSTERS WITH VOCABULARY RELATED TO CLOTHES AND SS WILL COMPARE PEOPLE USING PICTURES.
IV FEBRERO ABRIL	FOUR HOUSE AND HOME	SOCIAL PRACTICE 4.1 Describing accommodation.	7	SS WILL DRAW THEIR OWN HOUSE IN A POSTER AND SS WILL DESCRIBE THEIR HOUSES.
V ABRIL JUNIO	FIVE PAST TIMES	SOCIAL PRACTICE 5.1 Expressing ability and inability in the past. 5.2 Expressing past events.	10	DRAW VERBS AND PLAY GAMES RELATED TO VERBS IN PAST TENSE.

  
**PROF. HUGO SANTOS SANTIAGO**  
 TITULAR DE LA ASIGNATURA

  
**PROFRA. ROCÍO E. HERNÁNDEZ PINEDA**  
 COORDINADOR ACADÉMICO

Mesblaja, Mpio. de Oxchuc, Chiapas 09 de Julio de 2010

Imagen 48: Muestra de Plan de clase



Imagen 49: reuniones académicas



Imagen 50: PETE/PAT

### 5.5.1 Acercamiento a Mesbiljá

No fue fácil entrar al trabajo de campo por desconocer cómo eran las comunidades indígenas de la Región Altos de Chiapas donde era mi interés realizar esta investigación. El primer acercamiento, lo hice primero en el municipio de Oxchuc en noviembre de 2009 en la Escuela Secundaria Técnica 31. Esta experiencia de tres meses en Oxchuc, me permitió conocer los temores que sienten los docentes cuando se presenta un investigador-docente a querer realizar un proyecto en su espacio escolar. Aunque la directora de esta escuela y el supervisor de la zona 015 me concedieron permiso para realizar el proyecto de investigación, este permiso no fue consensuado por la planta académica. Así que fue motivo de conflicto interno entre los tres profesores de inglés y la dirección de la escuela. Rumores de que había llegado a quitarles sus horas de inglés se difundió en la escuela por ser docente de la Universidad Autónoma de Chiapas. Testimonio del profesor de Educación Física turno vespertino.

Usted es la que rentó el cuarto junto a Rosario la secretaria. Fíjese que me la imaginaba diferente...anda diciendo que usted le quiere quitar el trabajo a los profesores de inglés, ¿es cierto?

Frag.15. Testimonio de Jorge. Nota de campo. Febrero 2010

Conocí al profesor de Educación Física antes de entrar a junta con la planta docente del turno vespertino de la escuela. La directora quería que presentara el proyecto, en esta reunión hubo discusión director-docente y me invitaron a salir de la junta. Fue este acercamiento una experiencia de aprendizaje porque pude estar en Oxchuc, conocer un poco de la vida cotidiana, de las transacciones comerciales que hay, de desplazamiento de maestros que van o vienen de los diferentes parajes.

No sabía que había tantos maestros viviendo en Oxchuc. Me han dicho que tenga cuidado en la comida porque en este lugar se comen a las ratas, hay mucho transporte público pero no entiendo a donde va. Este municipio cuenta ya con Internet, clínica, escuelas, mercado, iglesias, se ve muy urbanizado.

Frag.16. Conociendo Oxchuc. Diario de campo. Febrero de 2010

Además, conocer un poco la problemática escolar de la Escuela Secundaria Técnica 31 porque entendí que sus temores de que me quedara, se fundamentaban más, en llevarle la contraria a la dirección y no tanto al proyecto de investigación en sí.

Estuve encerrada en biblioteca tres horas sin hacer nada. ¿Por qué no me dejaron tener mis libros y computadora conmigo? ¿Por qué quería que me quedara a esperar a la subdirectora? si ella sabía que la subdirectora estaba en Tuxtla y no iba a regresar, no entiendo su actitud.

Frag.17. Entender actitudes. Diario de campo. Febrero 2010

Finalmente, a principios de marzo de 2010, decidí buscar otro espacio educativo porque sentía el ambiente cada día más desagradable; la subdirectora me decía que no sabía por qué a los docentes les gustaba protestar por todo. La directora no quería que cancelara la realización del proyecto porque ya había planes de que los apoyara con cursos remediales de inglés en los dos turnos matutino y vespertino.

Mi segundo acercamiento al trabajo de campo fue a principios de marzo 2010 en Mesbiljá. Después de haber obtenido permiso oficial de la dirección para tener acceso a la escuela, pude obtener, después de cuatro meses, datos de la clase de inglés, realizar registros en audio y hacer uso de hojas de observación para registrar eventos de la clase. Sin embargo, aún no lograba entrar a la vida de la comunidad, platicar con alumnos, padres y gente de Mesbiljá.

Mi tercer acercamiento fue realizado de forma diferente: en lugar de llegar a la comunidad a través de la escuela, lo hice a través de una persona de la comunidad a quien al platicarle por qué me encontraba interesada en conocerlos, me invitó a quedarme con su familia unas semanas en el mes de julio de 2010. En el mes de agosto, al regreso a clases en la escuela secundaria (ciclo escolar agosto 2010-junio 2011), logré obtener la aceptación de los alumnos, los padres de familia y las autoridades de la comunidad. De esta manera, pude empezar a comprender la vida de Mesbiljá a través de las conversaciones informales con algunos *mamtiks* ancianos, entrevistas informales con los alumnos y con algunos padres de familia. Logré participar en fiestas familiares, grabar y tomar fotografías.

Debido a la experiencia vivida en Oxchuc, mi acercamiento a mi objeto de estudio fue ahora a través del profesor de inglés en Mesbiljá. Para poder explicar el acceso al campo en Mesbiljá, se introducirán dos conceptos que de acuerdo con Corbin y Buckle (2009) son la membresía que ocupan los que investigamos. El estatus de *outsider* (entiéndase ajeno, que no pertenece) y

estatus de *insider* (entiéndase miembro, que pertenece). El acceso al campo es considerado como un contexto social desconocido en donde el investigador “enfrenta su visión de la realidad” (Rodríguez, 1999:105). Aunque conocía un poco de la vida del pueblo tzeltal de Oxchuc, llegar a Mesbiljá fue muy impresionante, algo totalmente inesperado por el clima, la naturaleza y una escuela secundaria con muchas carencias.

El docente de inglés leyó mi proyecto de investigación e intervino para que el director aceptara que se realizara el proyecto. El director concedió el permiso con la condición de que me mantuviera siempre con el profesor de inglés, no caminar y recorrer la escuela porque no quería tener problemas con la comunidad ni con la Secretaria de Educación. Me pidió que diseñara un calendario del tiempo que estaría y lo que realizaría. En marzo de 2010, finalmente pude llegar al aula de inglés y observar las clases, platicar con el profesor de inglés y los docentes de las otras asignaturas. A pesar de los problemas por lo estricto que se comportaba el director, el ambiente fue agradable en la escuela.

Durante estos tres meses de marzo-junio de 2010, pude realizar observaciones y grabaciones en audio de las clases, pero no lograba platicar ni con los alumnos ni con la gente de la comunidad, sentía una barrera que me distanciaba de los alumnos y me impedía que me les acercara para platicar.

Los alumnos en clase inglés sólo se ríen cuando el profesor les pregunta, se tapan la boca o se voltean para que no les pregunte. Tampoco él ha logrado conseguir una relación más cercana con los alumnos. Si se les pregunta no responden, hay un silencio constante. ¿Qué podremos hacer para poder conseguir su confianza?

Frag.18. Relación profesor-alumnos. Nota de campo. Abril 2010

Esta experiencia era frustrante por no saber cómo iniciar el contacto con la comunidad. Aprendí que había llegado a la comunidad como forastera, pero me sentía más bien como una intrusa que no pidió permiso a la comunidad para realizar su proyecto. Al no tomar en cuenta a la comunidad, ellos tampoco me tomaban en cuenta; me consideraban como *outsider*, así realmente me sentía porque sólo platicaban conmigo los profesores de la escuela y al salir de la escuela no platicaba con nadie de la comunidad ni con los alumnos de la secundaria. Yo suponía que no hablaban conmigo porque no sabía hablar tzeltal. Al no conseguir una buena

relación con la comunidad, fue necesario tomar decisiones que me permitieran cambiar mi imagen ante la comunidad y lograr su confianza.

### 5.5.2 Acercamiento a Mesbiljá como *insider*

Hammersley y Atkinson señalan que “en muchos sentidos, obtener el acceso al campo es una cuestión totalmente práctica [...] implica inspirarse en las estrategias y recursos interpersonales que todos tenemos a desarrollar al hacer frente a la vida diaria.” (1995:54) Tuve que utilizar mis estrategias interpersonales para tratar de hacer plática con una mujer tzeltal que iba en el transporte de Oxchuc-Mesbiljá.

Yolanda es una mujer muy religiosa. Quizás por la forma en que uso la ropa, faldas largas o mi cabello largo haya influido para que aceptara ayudarme o será porque le dije que trabajo para la UNACH. Bueno, de todas formas conoceré a su familia, ¿no sé qué llevarles, se ofenderán si les compro carne, verduras y pan para la comida?

Frag.19. Describiendo a Yolanda. Nota de campo. Julio 2010

En julio de 2010, conocí a mi intérprete quien es de Mesbiljá y toda su familia vive ahí. A través de ella, pude llegar a solicitar permiso a las autoridades locales y al comité de secundaria para que me permitiera realizar la investigación. Sin embargo, el presidente del comité no entendió a qué iba, ya que quería que tomara horas como docente para el ciclo escolar que empezaba en agosto de 2010 porque no estaba completa la planta docente. En una carta dirigida por mi directora de tesis a las autoridades de la comunidad y de la escuela (Apéndice 2), entendieron que mi propósito era apoyar al profesor de inglés como una auxiliar, no entendieron lo que era una investigación. Se presenta un fragmento de la inquietud de Carlos Hernández Pérez, autoridad de la tienda (DICONSA) CONASUPO, sobre lo que hacía en la comunidad.

**Sr. Carlos:** maestra, por qué si sólo va apoyar al profesor Hugo, está usted tomando fotos. Yo estoy encargado de la tienda, por ahí vi que estaba tomando fotos de la tienda.

Frag. 20. Testimonio de Carlos. Nota de campo. Mayo 2011

Fue a visitarme el Sr. Carlos a la casa donde vivía para platicar sobre varios temas: la falta de dinero para terminar su casa, el trabajo duro en el campo y las ventajas de ser profesor. Después de platicar esos temas, me hizo la pregunta sobre las tantas fotos que tomaba. Le explique sobre qué es hacer investigación y que las fotos eran útiles para que la Universidad viera que en verdad yo había estado en Mesbiljá.

Al convivir con las familias Gómez Pérez y Gómez Sántiz en actividades cotidianas de la vida diaria, logré tener una mejor relación con los alumnos y con gente de Mesbiljá, la gente sabe que estoy viviendo en la casa de la familia Hernández Pérez (Ver imagen 51). En el siguiente fragmento, se presenta a Don Armando quien me dice que me buscan los alumnos de secundaria en su casa.

Maestra, vinieron a buscarla unos alumnos porque las fotos que dejó para que las repartiera el maestro Hugo, no las entregó a todos y varios se quedaron si foto, yo les dije que usted venía hasta el martes.

Frag.21. Testimonio de Sr. Armando. Nota de campo. Enero 2011

Existe una relación más cercana con los alumnos (Ver imagen 52), me buscan en receso para platicar, cuando pintamos el salón me cuidaron a mi hijo, platicaron con él. Me ayudan a cargar mi maleta cuando ya vengo de regreso a Tuxtla. Les gusta saber de otros lugares, escuchar música, tomarse fotos o que los grabe en video.

En la comunidad también me siento en confianza, es como estar casi en casa. A través de conversaciones informales mientras se realizaban actividades cotidianas como desayunar, desenvainar el frijol, secar los granos de café (Ver imagen 53), fue donde se obtuvo mayor parte de información para entender la vida de Mesbiljá. Concordamos con Malinowski quien dice al investigador: “deje de lado la cámara, el cuaderno y el lápiz, e intervenga él mismo en lo que está ocurriendo [...] puede acompañarlos en sus visitas y paseos, o sentarse a escuchar y compartir sus conversaciones.” (en Rodríguez, 1999:104)



Imagen 51: Conviviendo con la Familia Hernández



Imagen 52: Platicando en receso



Imagen 53: Limpiando la tumba del cabo de año del papá de Yolanda

El que me cuenten sus problemas personales, el que me hagan participe de sus fiestas (Ver imágenes 54 y 55), que me inviten a ser madrina, que me regalen cosas para mi familia son actitudes que me permiten ver la confianza que me tienen. En el siguiente fragmento, es el presidente del Comité de Secundaria que inicia una plática conmigo mientras comíamos.

Mire esa es mi familia, tuve seis hijos, ya el último está en sexto de primaria y para el próximo ciclo escolar ya vendrá a secundaria. Aquí se acostumbra a tener muchos hijos. ¿Y usted tiene hijos? [...] Maestra, lo que guste de comer o beber pídale a mi familia.

Frag. 22. Platicando con el presidente del comité de secundaria. Notas de campo. Mayo 2011

Esta conversación se dio en la celebración del festival de inglés que organizamos en Mesbiljá, se invitó a autoridades estatales, docentes y alumnos de inglés de la Región Altos a demostrar lo que han aprendido en inglés.

La imagen que la gente tenía de mí en un principio cambio, quizás no llegando a ser considerada totalmente como un *insider* o miembro de su comunidad. Sin embargo, en un papel mucho más cercano de cuando llegué allí; un tipo especial de confianza que no se construye o se logra en una noche, se requiere tiempo, esfuerzo, compromiso e innumerables responsabilidades que la misma interrelación nos fue estableciendo.

Maestra, no se vaya a olvidar de nosotros, aquí puede venir con su hijos, su esposo, su mamá, su papá hay lugar para dormir, ahí está la casita de abajo, comida, elotes si vienen en julio.

Frag. 23. Testimonio del Sr. Armando. Nota de campo. Mayo, 2011.

Esta invitación para visitarlos aunque ya haya terminado la investigación, demuestra que construimos un lazo muy profundo. Durante el tiempo de la investigación, mi papel de investigadora fue transformándose no sólo en la convivencia con la comunidad sino también en la escuela, llegué como investigadora de la UNACH, me convertí en docente de la escuela y luego en madrina de una alumna de tercer año. En la siguiente sección se señalarán los informantes claves que participaron en el proceso de este trabajo.



Imagen 54: invitación a madrina de ceremonias



Imagen 55: Invitación a madrina de Floriberta

## **5.6 Selección de informantes: muestra**

Los informantes para esta investigación se fueron eligiendo dependiendo del tipo de información requerida. Los escenarios principales fueron: La Escuela Secundaria Técnica 135 y la comunidad. “El proceso de selección de los informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación” (Rodríguez, 1999:136). Los informantes claves en la escuela fueron los alumnos de los tres grados y el docente de inglés en el aula (Ver imagen 56).

En el escenario de la comunidad, hubieron varios informantes tales como los padres de familia, los *mamtiks* (adultos mayores) y personas de la comunidad que contribuyeron con sus conversaciones, anécdotas y entrevistas en diferentes momentos y en diferentes espacios de Mesbiljá. En la siguiente sección se describe las técnicas que se utilizaron en la recuperación de datos.

## **5.7 Técnicas para la recuperación de los datos cualitativos**

Para poder recolectar información que captara los modos de vida, creencias, percepciones de los tzeltales de Mesbiljá se utilizaron técnicas cualitativo-etnográficas porque permiten conocer cómo los informantes viven y se manifiestan en la vida cotidiana. Sin embargo, como la información se recolecta en lo cotidiano, el proceso no es fácil para acercarse a los informantes y que ellos colaboren en el inicio del trabajo de campo. Los primeros acercamientos a la comunidad de Mesbiljá sirvieron como fase exploratoria para conocer a los tzeltales de esta localidad, a los mestizos que interactúan ahí y descubrir escenarios, modos de vida, lengua, creencias y usos y costumbres diferentes a mis patrones culturales. Además esta fase me permitió ser consciente de lo difícil que es lograr la confianza de los tzeltales cuando uno no puede comunicarse con ellos en su lengua y por las ideologías enraizadas entre indígenas y ladinos, los tzeltales desconfían de las intenciones de los mestizos que llegan a su comunidad.

LeCompte y Schensul (1999) dicen que la etnografía es llevada a cabo en escenarios en donde el investigador entra como un huésped o invitado para entender lo que está sucediendo y poco a poco se van transformando los roles del investigador y los roles de los informantes hasta lograr una convivencia y comunicación intercultural (LeCompte y Goetz, 1988 & Rodríguez 1999). En mi caso, a mi llegada mi rol era como invitada, como una persona ajena a ellos

porque en mi acceso al campo se notaba una distancia que ellos marcaban en sus relaciones conmigo.

Los escenarios son diversos para recolectar información, no sólo en los espacios públicos de la Escuela Secundaria Técnica 135 (unidad de análisis) y los espacios públicos de la comunidad de Mesbiljá; sino también en los espacios personales o familiares de los hogares tzeltales. De acuerdo con Agar (1996) un etnógrafo interactúa con las personas sobre un periodo de tiempo extensivo y en una variedad de contextos: hogar, lugar de trabajo, ceremonias religiosas, actividades recreativas y en muchos otros contextos. Asimismo, afirma que a las personas les toma tiempo aceptar el rol del etnógrafo para confiar en él; para que él logre el tipo de aprendizaje que aspira y eso requiere tiempo para poder ver a los tzeltales en diferentes situaciones y diferentes facetas de sí mismos. Aunque mi rol fue cambiando de foránea al de maestra, luego al de una persona de confianza, el proceso fue largo y se necesitó flexibilidad en las técnicas utilizadas.

De tal manera que las técnicas que se utilizaron fueron flexibles y recurrentes a diferencia de las técnicas cuantitativas que se fundamentan en la medición y sus instrumentos son predeterminados (Hernández et al. 2006). En las técnicas cualitativas los datos fueron emergiendo poco a poco. El investigador pasa mucho tiempo preguntando a la gente, observándolos, y escribiendo información acerca de lo que la gente dice y hace en sus comunidades y lugares de trabajo registrando en sus notas o diarios de campo. En este proceso, los investigadores toman muchas decisiones de lo que deben observar. Ellos continúan siguiendo huellas que puedan responder a los cuestionamientos que los ayudan a considerar porque las cosas pasan como ellos las hacen. El proceso de preguntar constantemente, obtener respuestas, solicitar respuestas más detalladas, obtener respuestas más completas y buscar ejemplos que clarifiquen, modifiquen o nieguen las reformulaciones originales permiten a los etnógrafos reordenar el sentido de lo que está pasando (Patton, 1987). Cabe mencionar que en esta fase, el investigador ya pasó de una fase exploratoria a una fase etnográfica profunda en donde su rol ya no es el de un invitado sino de alguien cercano o miembro de la comunidad para que los datos puedan ser de utilidad. A continuación se presentan cada una de estas técnicas cualitativas.



Imagen 56: Don Pedro, Doña Rosa y Celina

### 5.7.1 Observación Participante

Las observaciones de eventos de la vida de la comunidad y del discurso en el aula se han registrado en notas de campo, hojas de observación y grabaciones en audio y video. Las notas de campo “aluden a todas la información, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. [...] son todos los datos que recoge el investigador durante el transcurso del estudio” (Rodríguez, 1999:163). De acuerdo con Anguera (1997) el observador debe reunir ciertos atributos en el proceso de la observación los cuales permiten registrar datos útiles que no estén sesgados por el mismo investigador. Esta técnica me permitió describir el contexto sociocultural en donde me encontraba inmersa en la comunidad tzeltal de Mesbiljá y a la vez esta técnica orientó lo que se necesitaba ver y percibir. El investigador, como ser humano, participa en nuevas situaciones, nuevos modos de vida que son diferentes a sus valores y visión del mundo y al interactuar cara a cara con los tzeltales, puede irse adaptando interculturalmente. Por lo que como observador participante se toma parte de las actividades de la vida de los tzeltales y a la vez es reciproco porque ellos tienen curiosidad sobre las actividades cotidianas de la vida del investigador fuera de la comunidad: sus formas de preparar los alimentos, sus objetos personales, el tipo de casa y de vida normal fuera de la comunidad, el tipo de familia y los valores que preserva. Aunque en un principio en el acceso al campo, se intenta captar todo lo del entorno y patrones culturales diferentes en diversas dimensiones tales como: organización social y política, económica, religiosa, histórica, educativa, festividades, entre otras. Estas observaciones se fueron registrando en libretas que fungieron como notas de campo.

Como se va profundizando en la información que se va obteniendo, las observaciones se van haciendo más selectivas y requiere de una planeación cuidadosa (Spradley, 1980) porque se necesita recuperar información para la investigación como fueron las posturas de los alumnos en las clases de inglés, lo que dicen en español o inglés y cómo interactúan en la clase con el profesor de inglés dentro de la Escuela Secundaria Técnica 135. LeCompte y Goetz (1988) comentan que un etnógrafo puede registrar con la máxima fidelidad posible los fenómenos que percibe porque, al ser investigador participante, se convierte en una persona que escucha, observa y escribe (Rodríguez, 1999) y conlleva compromiso con los grupos tzeltales y consigo mismo para no perder objetividad de lo que observa. En mi rol de observador participante en

la escuela adquirí un compromiso con la escuela y con la comunidad, formé parte de la planta docente de la escuela apoyando con actividades curriculares y extracurriculares de la institución siendo auxiliar docente en las clases de inglés. En la comunidad, también adquirí compromiso social, apoyando a las familias o a los alumnos con lo que yo pudiera, dando clases remediales o proporcionando ayuda con ropa y alimentos, gestionando algún trámite o necesidad que se presentara.

### **5.7.2 Mapeo y croquis del contexto**

Para ilustrar la ubicación de Mesbiljá a nivel nacional, estatal y local se recurrió a mapas geográficos publicados por el INEGI 2011, situando a Mesbiljá dentro de México, de Chiapas y de Oxchuc (Véase Capítulo 3, sección 3.1). Esta demarcación permite al lector entender las distancias que se recorren para llegar a este paraje y ubicarlo en un contexto espacial. Igualmente, se diseñaron bosquejos de la comunidad, la escuela y el salón de inglés (Ver imágenes 57, 58 y 59) para situarlos en un contexto espacio temporal de cómo estaban en 2010 y cómo los espacios sociales se van transformando. Por ejemplo, se remodeló la cancha de actos cívicos. También, se diseñaron nuevamente croquis en donde se aprecia la ubicación de la comunidad, la escuela y el aula de inglés. También se diseñó un mapa en donde se observa la dispersión del asentamiento humano en Mesbiljá y se refleja los espacios públicos que los habitantes ocupan para socializar y comerciar.

### **5.7.3 Imágenes**

Se tomaron aproximadamente 3,000 fotos de distintos espacios públicos de Mesbiljá tales como: tienda comunitaria, parcelas, fiestas, templos religiosos, tumbas, escuelas, clínica, casas, transporte público, agencia municipal, río de Mesbiljá, reuniones familiares, entre otras fotos. De igual forma, se tomaron fotos de la Escuela Secundaria Técnica 135; de los salones, de los baños, de la parcela escolar, de la granja escolar, del laboratorio, del salón de cómputo, de la dirección, del portón de entrada, de la cancha deportiva, de la cancha de ceremonias, de la clase de inglés, de las fiestas o eventos de la escuela.

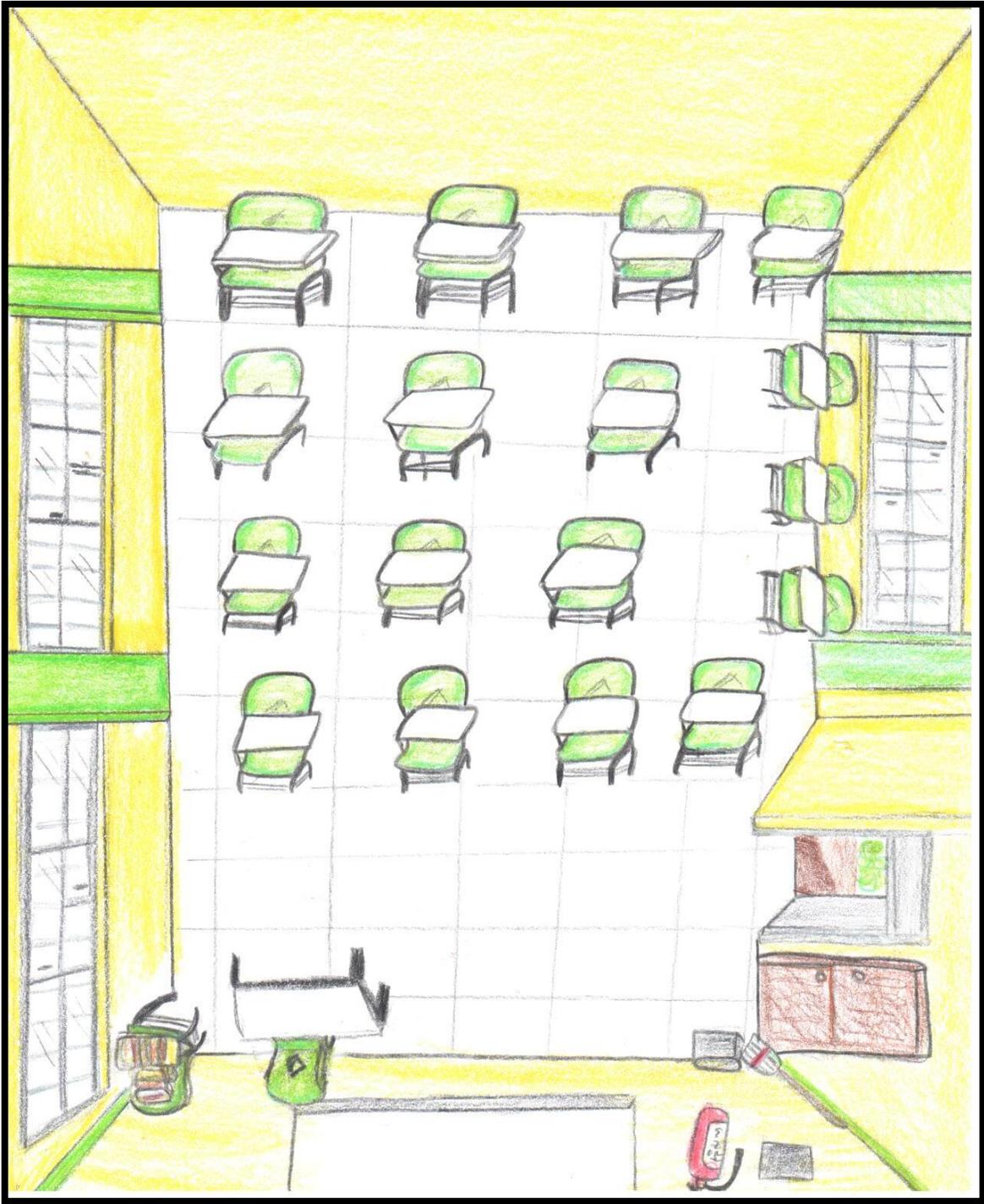


Imagen 57: Bosquejo del salón de inglés

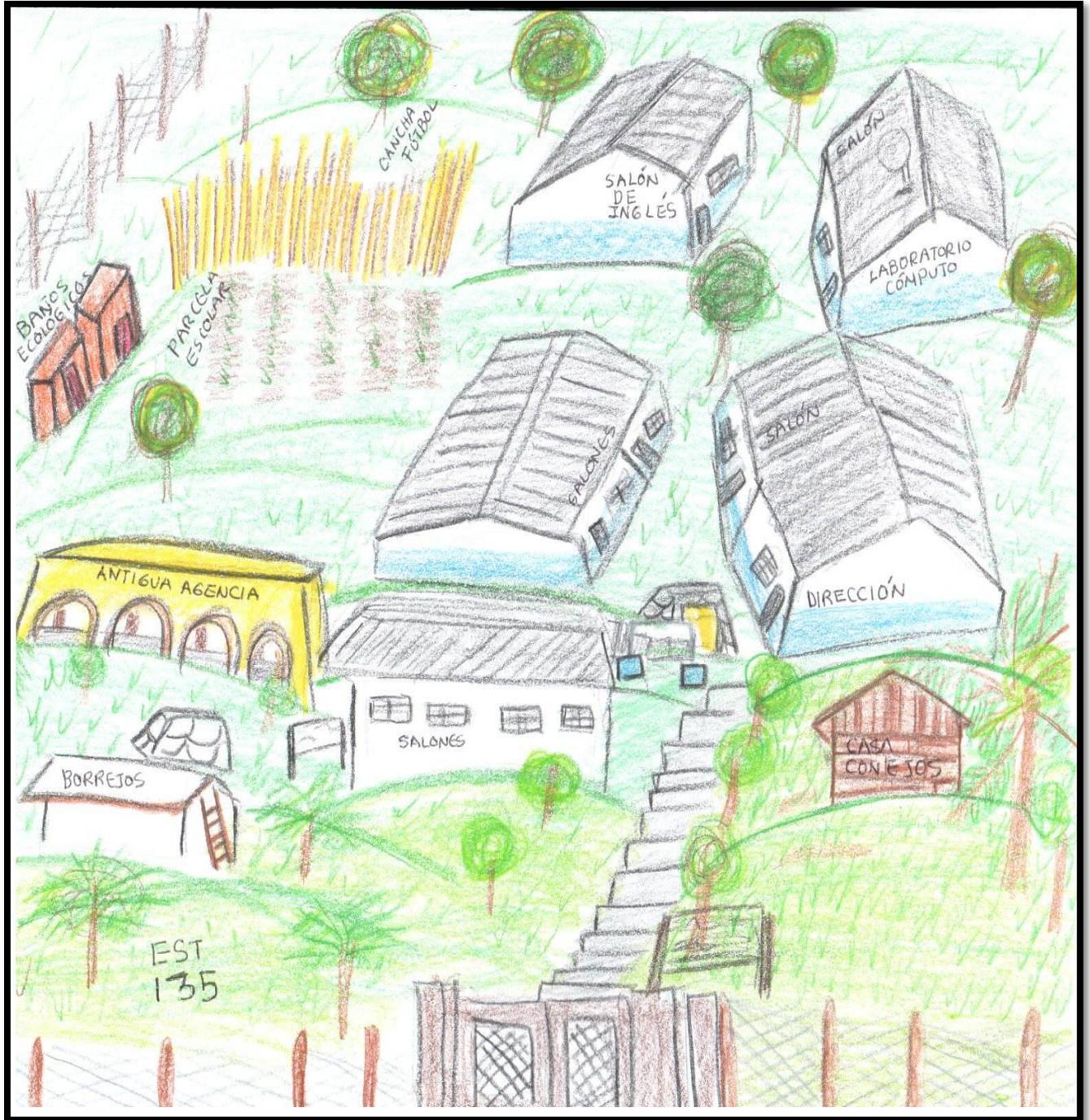


Imagen 58: Bosquejo de la escuela

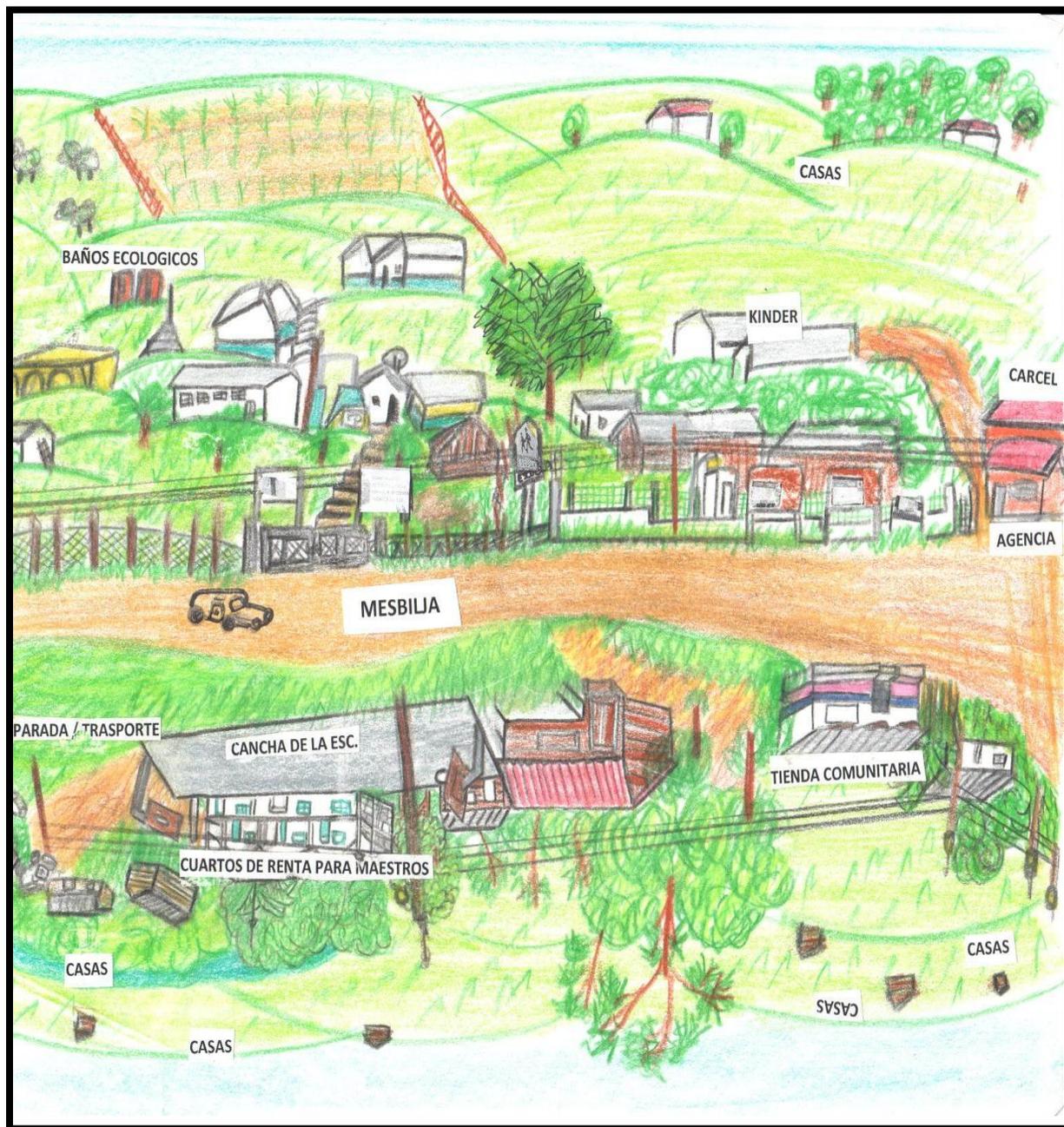


Imagen 59: Bosquejo de la comunidad

Cronin señala que existen razones para hacer uso de las fotografías en la investigación. Las fotografías ilustran más que las palabras, en ellas podemos encontrar las que contienen información y las que provocan una reacción emocional.

La esencia de la fotografía, que la distingue de otras formas de representación, es que está relacionada con un tiempo determinado (Ver imagen 60). “(en Álvarez –Gayou, 2005:114) Las imágenes pueden tener significados muy valiosos que otras técnicas no poseen ya que a través de ellas cada persona capta esa realidad social que las palabras no comunican. En esta investigación las fotografías ayudan a contextualizar e ilustrar la vida en Mesbiljá y en la escuela. El tomar fotos a los alumnos y regalárselas ya impresas me permitió tener una mejor relación con ellos. Después de tomar una gran cantidad de fotos de los alumnos fuera del aula, ellos no se intimidaron cuando les tomaba en el aula (Ver imagen 61).

#### **5.7.4 Diario Personal**

Otra de las herramientas que fue de gran utilidad para reflexionar sobre lo que estaba viviendo durante mi estancia en Mesbiljá fue el diario personal. En el diario he registrado mis pensamientos y sentimientos, impresiones y reacciones ante situaciones donde confronto mis formas de percibir la vida, valores y recuerdos familiares, retrospectiva de vivencias pasadas. Según Rodríguez (1999:164) este “es un instrumento reflexivo de análisis [...] las reflexiones sobre lo que ha visto y oído, más presente esta su personalidad; en él expresa los pensamientos y sentimientos que le han generado lo observado.” En el siguiente fragmento se muestra mis reacciones de vivir en un nuevo entorno (Véase fragmento 24)

Convivir con la naturaleza me llena de paz y tranquilidad. Por todas partes se puede observar la vegetación y los cultivos de maíz, frijol, azúcar, café, chayote, calabaza, plantas medicinales, plátano, chile, y un sin fin de cultivos. Sin embargo, llueve mucho y los caminos se llenan de mucho lodo por lo que debo de usar chancas de plástico como usan las mujeres de aquí y mis alumnas. El clima es frío en las noches y en las mañanas, por lo general, me baño con agua tibia pero el baño es abierto cerca de donde empieza un cerro, es bello tener el contacto con los cerros pero en la oscuridad cuando me baño me da temor de que aparezca una culebra.

Frag. 24. Un ambiente nuevo. Nota de diario de campo. Octubre, 2010.

No podía ser indiferente a lo bello de la naturaleza y a la vez estaba en proceso de adaptarme a los cambios de clima, hábitos de higiene personal y a las condiciones de mi nueva vivienda.



Imagen 60: pastorela 2010



Imagen 61: alumnos en el aula

Al estar conviviendo principalmente con la familia con quienes vivo, hay momentos que recuerdo experiencias ya vividas. Cuando era niña pasaba mis vacaciones en Bécál un pueblito cerca de Mérida. En esos tiempos las mujeres vestían sus trajes regionales y hablaban todo en maya. Mis abuelos y familia por parte de mi padre hablaba maya. Recuerdo que se sentaban alrededor del fogón y hacían tortillas a mano y se ponían a platicar en maya. Yo no entendía de qué hablaban. Esos momentos y otros llegan cuando esta familia se reúne alrededor del fogón y se ponen hablar en tzeltal.

Frag.25. Recuerdos de infancia. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010.

Imágenes de experiencias vividas en mi niñez, vienen a mi mente cuando hablan en tzeltal alrededor del fuego; me gusta volver a revivir esta experiencia aunque ya no sea mi familia, es como estar en familia. El calor del fuego es lo que nos calienta ya que está haciendo mucho frío, ya el humo de la leña que se quema no me hace llorar.

Aunque me siento bien conmigo misma al estar en la comunidad, en las noches cuando ya van más de 48 horas de no saber cómo está mi familia me embarga la nostalgia y preocupación por mis hijos, mi esposo y toda la familia padres, abuela, hermanos...solita en mi cama escuchando el sonido del agua que corre del río, sonidos nuevos y un frío que cala y no me deja dormir.

Frag. 26. Sentimientos de nostalgia. Nota de diario de campo. Septiembre, 2010.

El no poder dormir por tanto frío en la noche y estar solita en el cuarto me hacía sensible a los ruidos que se escuchaban. Tenía sentimientos encontrados, extrañaba a mi familia pero quería aprender a vencer mis preocupaciones, me había costado mucho lograr la convivencia con una familia tzeltal y quería disfrutarla.

Al darles clases hoy a los grupos de inglés, me doy cuenta que recurría yo misma al español y aunque quería hablarles más en inglés, sus caras de duda o sorpresa por escucharme hablar en inglés, me desconcertaba. Veo que no es fácil para el maestro Hugo evitar el uso o abuso del español en clase, para nosotros el español es nuestra lengua materna y el inglés no.

Frag. 27. Ponerse en los zapatos de profesor. Nota de diario de campo. Diciembre, 2010.

El dar clases de inglés apoyando al profesor, no fue una tarea fácil como lo había pensado. Aunque traté de hablar más inglés que español, los mismos alumnos me llevaron a que les explicara en español. Hasta el momento de estar como docente enfrente de los alumnos reflexioné que para un profesor de inglés no nativo, es más fácil intentar enseñar a través de su lengua materna, como es el caso del maestro de inglés en Mesbiljá.

Me levanté a las 5:00 a.m. para estar arreglada cuando llegara el carro que rentamos para visitar a la familia de Yolanda y celebrar el cabo de año de su padre. Me dijeron que primero desayunaríamos, me dieron de comer huevo, frijol, sopa con chayote, chayote hervido, elote y café. Al llegar a la casa de Yolanda, ya nos espera un desayuno café y *petu'l* (tamalitos de frijol). Casi toda la familia reunida, solo faltó la familia que vive en Tuxtla, con azadón y machete fuimos hacia donde estaba la tumba. Hicimos oración y a limpiar alrededor de la tumba, regresando a la casa, nos esperaba más comida, caldo de res ahumada, *petu'l* y coca cola. Al terminar nos dieron elote y durazno. Ya no aguantaba tanta comida y eran tan sólo las diez de la mañana.

Frag.28. Comer y comer. Nota de diario de campo. Diciembre, 2010.

Fue una experiencia nueva, el ir a limpiar una tumba en la misma parcela de la familia, ya que no hay cementerios en Mesbiljá. Hubo mucha diversión ese día porque viajamos en una camioneta casi toda la familia de Don Armando, hermanos, cuñados, sobrinos, primos, padres, tíos. Aunque la otra casa que visitamos está en Mesbiljá, tardamos una hora en llegar ya que había que atravesar la montaña, mientras tanto, platicábamos de varios temas. Conviviendo con la familia, me doy cuenta que están acostumbrados a comer mucho, no sólo en esta celebración sino en la vida diaria sirven mucha comida.

Se me dificultaba hacer una pregunta en tzeltal y escribí en mi libreta: 'Ta skuxlejal te *tseltaletik* te ingleses k'ax bayel sk'obal. Quería preguntar a los alumnos al día siguiente qué significaba el inglés en su vida, le pregunté a Celina si lo había escrito bien. Su cara cuando leyó *tseltaletik* me dio la impresión de que no le pareció, le pregunté porque y me preguntó qué significaba indígena.

Frag. 29. Aprendiz de tzeltal. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010.

Como aprendiz de tzeltal, quería poder escribir una pregunta para mis alumnos, busqué en mi curso y notas de tzeltal encontré que *ta* es una preposición que significa en, a, o de; *skuxlejal* va relacionado con mundo; *tseltaletik* que significa tzeltales; *te* que significa el o la; *k'ax* que significa es; bayel que significa mucho y *sk'obal* que significa importante. Pensé que los alumnos podrían entender que mi pregunta, si la traduzco al español ¿en el mundo de los tzeltales, el inglés es muy importante?. Me sentía contenta porque pude construir una frase, pero quise confirmar si estaba bien, nunca pensé que *tseltaletik* significara en español “indígena”. Sin embargo, Celina no aprobó mi oración y escribió otra: *Widil yax kot ta wot'an te inglese*, me dijo que los alumnos entenderían de esta manera lo que quería preguntar.

Mis creencias con respecto a la religión no se desencuentran en Mesbiljá, al contrario, se complementan. Me encanta escuchar al viajar a Mesbiljá canciones de alabanza, de dar gracias por la vida, una costumbre de la familia donde vivo, se hace oración en familia tres veces al día. De escuchar en la radio alabanzas.

Frag.30. Creencias en encuentro. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010

Viene a mi mente los consejos que recibí cuando no sabía qué comunidad de la Región Altos de Chiapas podría buscar. El consejo fue visitar y elegir una comunidad donde mis creencias no entraran en conflicto. Aunque no profeso el presbiterianismo, me siento a gusto de poder compartir estos momentos espirituales con la familia que vivo.

Al llegar el lunes a la casa, me dice Don Armando que habían comprado una tuza y un armadillo en \$100 pesos cada uno, me dice que quería que los probara en un guisado que prepararía su esposa. Una semana antes habíamos tenido una charla en la cena con respecto a las ratas del monte que venden en el mercado de Oxchuc, y me contaban que son medicinales, me hablaron de otros animales medicinales y me contaron anécdotas de cómo han curado a su familia. Me siento halagada de que hayan comprado esos animales sólo para que los pruebe ya que casi no los compran porque son caros, sólo en casos de que alguien se enferme.

Frag.31. Probando platillos. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010.

Una emoción especial fue lo que sentí al escuchar esas primeras palabras de Don Armando porque entendía lo que implicaba para ellos gastar \$ 200 pesos. Además, me embargaba la curiosidad de cómo sabría comer tuza (Ver imagen 62), ya que me explicaron que se come asada con piel.

Me doy cuenta que a las personas de Mesbiljá no les gusta que las grabe. Prefieren contarme sus experiencias platicando, comiendo, pero si les gusta que les tome foto y las grabe en video. A través de la convivencia, sin libreta sin nada que permita registrar, es como me cuentan lo que pasa diariamente, sus problemas, sus temores.

Frag.32. Rechazo a la grabación de audio. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010.

Pensé que rechazaban la grabadora porque no están acostumbrados a la tecnología; sin embargo, pronto me di cuenta que no es así, porque les gusta el video y la foto. La grabadora representa quizás formalidad, una relación asimétrica entre los que interactúan.



Imagen 62: Tuza para platillo

Había mucho frío y llovía mucho, la familia iba a celebrar el inicio del periodo de siembra de frijol, llegaron hermanas de Don Armando para ayudar con los tamales, la comida ahumando carne de res, pelando papas para el siguiente día. Unas niñas estaban sin suéter. Se veía que tenían frío porque se ponían las manos dentro de sus cuerpecitos.

Frag. 33. Compartiendo mis cosas. Nota de diario de campo. Noviembre, 2010.

Fue interesante participar en los preparativos para celebrar el inicio de siembra, unas niñas descalzas y sin suéter, estaban temblando de frío mirando lo que se hacía en la cocina. No podía ser indiferente a lo que veía. Las llevé a mi cuarto y les di ropa de frío, les quedó grande pero con su sonrisa entendí que ya no tenían frío. Hubo acontecimientos que me hicieron reflexionar sobre la manera de vivir de la familia con la que me hospedé y que de igual forma, me acercaron más a sus miembros.

En estos fragmentos tomados de mi diario se pueden percibir como encuentros y desencuentros conmigo misma como ser humano y como investigadora. Momentos en que no me adaptaba al nuevo entorno o que chocaba culturalmente con acciones de algunas personas. Sin embargo, reflexionaba sobre la importancia de convivir desde nuestras diferencias.

### **5.7.5 Entrevista etnográfica**

Rodríguez define a la entrevista como “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (1999:167). En este trabajo, en mi papel de entrevistadora pretendía obtener información sobre las percepciones que tienen los informantes sobre los efectos de la política lingüística en la enseñanza del inglés en Mesbiljá. Además, conocer los antecedentes históricos, religiosos, económicos, sociales en que viven diariamente en Mesbiljá. Debido a mi inexperiencia en la etnografía, inicié el uso de esta técnica con el diseño de un guión de entrevista dirigido a alumnos, padres, adultos mayores y docente de inglés (Véase apéndice 4) en diferentes espacios y momentos debido a que durante el tiempo que duró la investigación, pude entrevistar dos o más veces al mismo informante para profundizar en la información. El guión era flexible en su aplicación de la entrevista y me permitió, formular más preguntas relacionadas con el tema; con el docente de inglés fue de gran utilidad por los datos

obtenidos. Sin embargo, cuando lo utilicé con los padres de familia y los adultos mayores no pude seguirlo ya que preferían contarme sin que utilizara un documento. De esta manera, a través de la plática iba introduciendo mis preguntas poco a poco en diferentes momentos y lugares.

El docente de inglés fue el más entrevistado durante todo el proceso de la investigación, los temas de la entrevista fueron sobre las reformas educativas 1993 y 2006, enseñanza-aprendizaje de inglés, recursos y material didáctico, métodos y enfoques de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, comunidad, alumnos, necesidades, educación intercultural, aprendizaje de *tzeltal*, problemas de la escuela y muchos temas que surgieron.

Con respecto a la entrevista con padres de familia, se pudo entrevistar a 28 padres quienes viven en la zona plana de Mesbiljá, las otras familias que viven a 45 minutos desde la escuela secundaria, en la montaña, no se entrevistaron porque sus casas están dispersas. Por lo general, fue el hombre (padre) quien platicó conmigo, la mujer (madre) se quedaba callada.

Con respecto a los alumnos, sí se pudo hacer la grabación de las entrevistas. Aunque aceptaron ser grabados en audio, durante la entrevista, se intimidaban mucho y no profundizaban en los temas. La información obtenida fue mucho más fructífera no grabando y preguntándoles a la hora del receso o encontrándomelos en otros espacios fuera de la escuela. Estas conversaciones es lo que LeCompte y Goetz, 1988 han acuñado un término mediador-entrevista conversacional- para aludir a ellas. Sin embargo, la introducción de ciertos componentes de carácter etnográfico le dan un sentido intencional.” (Rodríguez, 1999:169)

Con la ayuda del intérprete, se pudo realizar la entrevista a cinco *mamtiks*. No todas las entrevistas pudieron ser grabadas en audio o video. Por no tener el consentimiento de los informantes, se tomó notas. Los datos obtenidos fueron de utilidad para contrastar información ya obtenida, pero no desde la mirada de los *mamtiks* que han visto como Mesbiljá ha evolucionado. Esta técnica complementó datos grabados en las clases de inglés porque en vez de crear un contexto formal para la entrevista, se visitaban a los actores en sus escenarios naturales donde estaban con sus acciones de la vida cotidiana y a través de la entrevista conversacional se interactuaba con ellos de temas diversos en donde surgían datos específicos para la investigación y para la reconstrucción escrita de la vida de Mesbiljá. El papel de los

informantes fue como la de un “*conversational partner*” (Rubin, H. y Rubin, I. 1995) porque el entrevistado platicaba libremente y el entrevistador no dirigía la entrevista sino interactuaba como en una plática donde ambos interlocutores trabajan juntos para lograr una meta compartida para la comunicación intercultural.

Las personas tanto tzeltales como mestizas conocen estrategias de cuando es nuestro turno de hablar y cuando no es apropiado interrumpir o cambiar el tema. Durante las entrevistas etnográficas no hubo problema en los cambios de turno o de los temas que se abordaban por ambas partes, entrevistados y entrevistador.

Al haber logrado establecer confianza con los informantes, el tiempo de la entrevista se vuelve impredecible porque si se visita a los informantes en sus casas, como las entrevistas realizadas a los *mamtiks*, el lapso de la entrevista etnográfica duraba cerca de dos horas porque ellos mostraron gusto por la visita invitándome comida, café o refresco mientras se platicaba, después seguía una sesión de fotos para recordar ese momento junto con la familia. Para entender lo que las personas dicen es necesario poder tener capacidad de escucha y de oír atentamente los símbolos o metáforas con las que ellos describen sus mundos. En la entrevista etnográfica, el investigador no es neutral ni distante o emocionalmente apartado porque tiene que formar una relación con el entrevistado; por lo tanto, la empatía, sensibilidad, humor y sinceridad son cualidades necesarias para la recuperación de datos de la investigación.

Las personas de Mesbiljá con las que interactúe me facilitaron mucho el desarrollar cualidades de empatía, sensibilidad, humor y sinceridad porque fui muy bien recibida en las casas donde tuve entrevistas etnográficas. No obstante, siempre estuve consciente de equilibrar el grado de involucramiento con la vida de la comunidad para no perder la perspectiva de la investigación y los significados que ellos atribuían a sus acciones.

Según Kvale (1996) la conversación en la investigación permite conocer a otras personas, aprender sobre sus experiencias de vida, sus sentimientos, esperanzas y el mundo en que ellos viven. Estas conversaciones se llevaron a cabo con alumnos de la escuela; con personas que conocí de la familia con la que vivía; en el camino a la escuela o en el transporte público donde me encontraba con personas que iniciaban la conversación y me proporcionaban información

muy valiosa para la investigación sin que hubiera tenido la intención, ese día, de obtener esos datos. Paralelamente, en la recuperación de datos de corte cualitativo, también se recuperó datos de corte cuantitativo que permitieran establecer relación entre los datos y comprender el objeto de estudio.

### **5.7.6 Grabaciones en audio y video de interacciones en el aula**

Fue necesario grabar las clases de inglés en audio y video. En un inicio del acceso al campo, se empezaron a grabar las clases en audio de cada grupo y grado (1° A, B, C; 2ª, B, C; 3ª A, B, C) ya que estos datos se complementaban con las observaciones que se realizaban en la clase. Los datos de las transcripciones de audio reflejan el tipo de interacción que se da entre el profesor de inglés y los alumnos, las lenguas que se manifiestan en el aula, el tipo de método de enseñanza y el tipo de actividades pedagógicas, silencios o murmullos en la clase, el ambiente que se crea en el salón. En las grabaciones en video y en las fotos tomadas se pueden observar las posturas de los alumnos, sus gestos, expresiones faciales, desplazamientos del profesor, uso del pizarrón y materiales, uso de saludos y despedidas en el salón, entre otros datos. Debido a mi rol de observador participante como auxiliar en la clase de inglés, en algunas ocasiones se me dificultaba hacer la grabación en video y sólo grababa en audio.

### **5.8 El plano cuantitativo de la investigación**

Este trabajo, se complementa con técnicas cuantitativas con la finalidad de triangular la información y que al cruce de datos se enriquezca y se fortalezcan los resultados obtenidos en la investigación. Allwright y Bailey (1991) consideran que la investigación en el salón de clase permite combinar datos cualitativos como cuantitativos en el análisis. A continuación se presentaran dos instrumentos: tabla de frecuencias del habla y escala de aprovechamiento que se utilizaron para recuperar datos que pudieran medirse estadísticamente a través del programa SPSS.

### 5.8.1 Porcentaje de las manifestaciones de las lenguas en clases de inglés

Para poder presentar los porcentajes de las manifestaciones de las lenguas en la clase de inglés se adaptó una tabla de las frecuencias del habla que ocurren en un salón de clase propuesta por Allwright y Bailey (1991:79) la cual mide los turnos que toma cada persona que interactúa en el salón de clase.

Clase de inglés: _____ Transcripción _____				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las Lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
M				
A1				
A2				
AS				
		Total	Total	Total

M:	Maestro
A1:	Alumno individualmente
AS:	Alumnos en forma grupal

**Tabla 8: Frecuencias del habla**

La tabla permite calcular el número de turnos y las veces en que los participantes manifiestan una lengua a través de palabras, oraciones o expresiones. Se contabilizan las frecuencias de cada una de las manifestaciones y se grafican. Con las transcripciones realizadas de las grabaciones en audio de las clases se pudo obtener con el uso de la tabla los porcentajes. Cada transcripción está clasificada por el tema visto en clase y la duración de la clase. Para analizar estadísticamente el porcentaje de cada lengua, se eligieron 20 transcripciones de las clases grabadas en audio en un periodo de quince meses que duro el estudio.

### 5.8.2 Escala de aprovechamiento de la asignatura de inglés

Para conocer qué han aprendido de inglés los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 135, se diseñaron exámenes de diagnóstico para cada grado. El examen fue piloteado con un alumno de cada grado con la finalidad de identificar si las instrucciones eran claras, si el

examen era muy largo, reacciones sobre temas no vistos en sus clases. El examen se diseñó tomando en cuenta las opiniones del docente sobre tipo de reactivos que los alumnos están acostumbrados a hacer en clase. El examen mide habilidades de comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión de lectura, gramática y vocabulario (Véase apéndice 5). Se aplicaron los exámenes a los 247 alumnos, se calificaron con escala del 0 al 10. Los resultados se capturaron en el programa SPSS para proyectar estadísticamente en las gráficas los resultados de los alumnos que obtuvieron una calificación aprobatoria o reprobatoria. A parte de esta evaluación diagnóstica, se utilizaron datos proporcionados por el docente tales como las calificaciones parciales de cada alumno con la finalidad de tener una visión holística del aprovechamiento de cada alumno. La calificación final obtenida en los exámenes y evaluaciones parciales de los alumnos no refleja el aprendizaje de los alumnos en esta asignatura. Los criterios que el docente utilizó para asignar una calificación no sólo se basaron en el examen sino en otros métodos como son: tareas, trabajo final, examen de gramática y vocabulario y asistencia. Consideramos que el aprendizaje de una lengua no se mide con la asistencia a clase, con trabajos o tareas. El alumno necesita demostrar su competencia al escribir, hablar, leer y escuchar en la lengua inglesa.

### **5.9 Triangulación de datos**

Desde el mes de marzo de 2010, inicié con registro de observación en el aula grabando las clases y registrando datos en las hojas de observación. Al mismo tiempo, obtuve datos de la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del ciclo escolar (agosto 2010- junio 2011) y de calificaciones bimestrales que permitían contrastar la información. Al mismo tiempo, se inició con bosquejos de la comunidad la escuela y el aula. Paralelamente, se registraban datos en libretas para las notas de campo y el diario personal, registro que continuó a lo largo de este estudio. Conforme mi papel de investigadora fue cambiando en la comunidad, se fue llevando a cabo las entrevistas, los registros en audio y video; además, de las tomas de fotografías. Se realizaron las transcripciones de las grabaciones, diseño de actividades en el aula y las evaluaciones finales. Los datos obtenidos fueron codificados con el apoyo de los programas digitales ATLAS-TI (Véase imagen 63) y SPSS (Véase imagen 64) para graficar porcentajes y calificaciones.

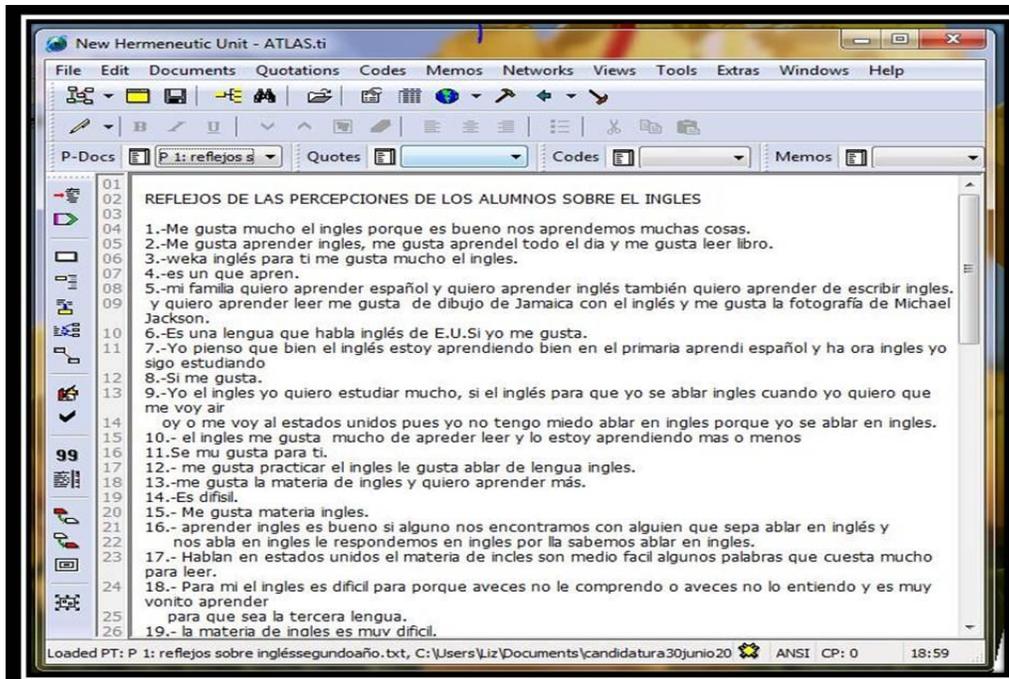


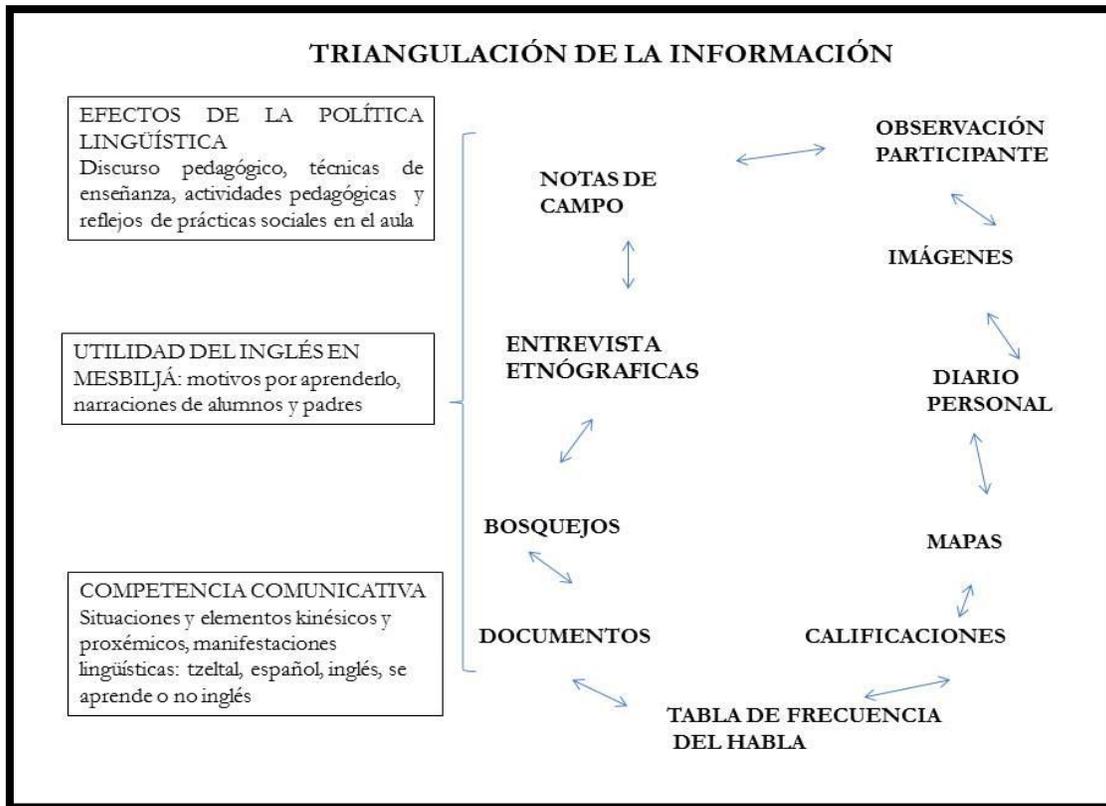
Imagen 63: Atlas-Ti

Descriptive Statistics				
	N	Minimum	Maximum	Mean
AÑO1	90	.00	5.30	2.4626
AÑO3	76	1.00	5.20	3.2947
AÑO2	71	.03	7.20	4.0427

**RESULTADOS EN  
SPSS  
CALIFICACIONES**

Imagen 64. Datos en SPSS

En el siguiente esquema se ilustra cómo la triangulación de datos permite categorizar eventos recurrentes para análisis.



Esquema 1: Triangulación de datos

Este esquema ilustra que los datos obtenidos tanto cualitativos como cuantitativos se entretujan para tener una visión holística de los efectos de la política de la lingüística en la enseñanza de inglés en Mesbiljá sustentados en el análisis del discurso pedagógico en el aula, la etnografía de la comunicación y el análisis narrativo.

### 5.9.1 Códigos y categorías para el análisis

Seidel y Kelle (1995) señalan que los códigos representan el enlace decisivo entre el dato original que es por un lado el material textual como son las transcripciones de las entrevistas, las grabaciones de clase, las notas de campo, las imágenes; y por otro lado, los conceptos teóricos del investigador. De esa manera, se van vinculando para que se pueda constituir el sostén de análisis y reconocer y recontextualizar los datos, permitiendo tener un panorama más

claro de lo que hay y lo que se necesita recuperar. Inevitablemente que para codificar se necesita leer y releer los datos y hacer selecciones e involucra hacer interpretaciones. De esta manera, para establecer códigos y definir las categorías, inicie primero almacenando y clasificando los datos conforme los iba recuperando en carpetas en la computadora y en registros de libretas que fungieron como notas de campo y diario personal identificando patrones claves nombres o conceptos en cada carpeta, por ejemplo con los datos de las imágenes se clasificaban como: espacios públicos de la comunidad, espacios en el aula de inglés, espacios en la escuela, este tipo de datos fueron principalmente imágenes. Conforme se continuaba con la recuperación de datos, la cantidad de imágenes fue creciendo y fue necesario reorganizar las imágenes que serían incluidas en el trabajo escrito. Uno de los criterios para etiquetarlas fue que por sí sola apoyara o evidenciara un concepto de la investigación. Por ejemplo, ambiente áulico, la foto tenía que mostrar gestos, formas de sentarse en el aula, expresiones faciales.

Fue un cúmulo de datos que emergió durante aproximadamente dos años que como investigadora necesitaba organizar, manejar y recuperar las unidades más significativas de los datos y la forma más común de hacerlo fue asignando etiquetas al dato. Véase el siguiente esquema:

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>MODELO DE ANÁLISIS</b>
1. Efectos de la política lingüística	a) Técnicas de enseñanza b) Actividades pedagógicas c) Reflejos de prácticas sociales en el aula	Discurso pedagógico
2. Utilidad y motivos por aprender inglés	a) Migración b) Empleo c) Lengua franca d) Estatus	Análisis narrativo
3. Competencia comunicativa en inglés	a) Situaciones comunicativas entre docente y alumnos b) Elementos kinésicos c) Elementos proxémicos d) Manifestaciones lingüísticas	Etnografía de la comunicación

Esquema 2: Categorías y códigos

Los códigos que establecí para organizar cada una de las categorías emergieron de la identificación de recurrencias en cuanto las acciones y el discurso verbal y no verbal de los actores dentro y fuera del aula. En las transcripciones se clasificaron primero por fechas de grabaciones y posteriormente por número de fragmento y concepto relacionado con el tipo de información como: uso de la **traducción** español e inglés en la clase ya en todas las clases grabadas en audio y video había una recurrencia de solicitar la **traducción** de una oración o palabra de inglés-español o el docente proporcionaba su traducción. Otras de las recurrencias de las acciones del docente en el aula era la **explicación de un tema** en el pizarrón a través de los **patrones de interacción, recursos** utilizados para la comprensión de la explicación como **uso de visuales y juegos**. Por lo que el código que surgió fue el de **técnicas de enseñanza (Véase 6.1.1)** porque través de revisar repetidas veces las técnicas que se utilizan en el aula, se puedo observar los efectos de la política lingüística en Mesbiljá, si el docente de inglés las adecua al contexto por presentar debilidades, o huecos en la política lingüística para los contextos educativos como Mesbiljá.

La información recuperada en el aula se organizó también dentro del código **actividades pedagógicas (Véase 6.1.2)** por la interrelación encontrada en los datos con la política lingüística. Ésta pide al docente utilizar actividades pedagógicas que sean acordes a los métodos y enfoques de enseñanza propuestos en el Plan de Estudios de Lengua Extranjera, 2006. Sin embargo, en la recuperación de información se percibía otro tipo de actividades que se clasificaron entre las más recurrentes: **uso de juegos, uso de posters, uso de traducción y uso del libro de texto**. Aunque la política lingüística marca el tipo de actividades que un docente debe de utilizar en el aula, se identificó que el docente realizó adecuaciones acordes al método de enseñanza que él cree que es más apropiado para que los alumnos aprendan inglés.

Asimismo, se identificó otros datos ilustrativos que interrelacionan la política lingüística en el código de **reflejos de las prácticas sociales en el aula (Véase 6.1.3)** por los huecos o debilidades de la política al no ser sensible los planificadores a las prácticas sociales de los alumnos que se reflejan en el aula y que el docente desconoce cuando no pertenece a la cultura de los alumnos. Al revisar repetidas veces las transcripciones y notas, identifique en las narraciones de las experiencias personales de los padres de familia por sus pláticas que relacionan el inglés con, **migración (6.2.1.), empleo (6.2.2.), Lengua franca (6.2.3.),**

**Estatus (6.2.4.)** y lengua que ofrece al que la aprende estatus, dentro de estos códigos se interrelacionada con **la utilidad del inglés (Véase 6.2)**, concepto clave en la investigación.

Igualmente dentro los datos recuperados en donde había interacciones cara a cara entre profesor-alumno o alumnos se codificó información que se relacionara con **situación comunicativa (Véase 6.3.1.)** en donde se identificó la categoría de **competencia comunicativa (Véase 6.3)** en un contexto áulico en donde se lleva a cabo la comunicación entre el docente de inglés mestizo y los alumnos tzeltales y las lenguas (inglés, español y tzeltal) que se manifiestan pero no se usan para una comunicación espontánea que muestre a los alumnos que hablan inglés a un nivel básico. Dentro de la categoría de competencia comunicativa se identificó información no verbal que se codificó como **elementos kinésicos y proxémicos (Véase 6.3.2)** en el espacio social de Mesbiljá y en el aula de inglés que se reflejaban en las interacciones cara a cara. Finalmente, se reunieron elementos que tuvieran relación con las lenguas (español, inglés y tzeltal) convergen en el aula de inglés y se codificó como **manifestaciones lingüísticas (Véase 6.3.3.)** en donde se identificaba la frecuencia del habla de la lengua en clase tzeltal como lengua materna, español como la lengua oficial e inglés como lengua extranjera en donde se puede identificar qué nivel de dominio presentan los alumnos en inglés, qué tanto lo pueden hablar, escribir, leer o escuchar.

De la misma manera, nos apoyamos del programa digital ATLAS-Ti el cual es una herramienta que permite codificar, recortar información, sin embargo es necesaria la destreza y el esfuerzo del investigador para que el cúmulo de información obtenida pueda ser reducida coherente y significativa para alcanzar las conclusiones de un estudio. No fue fácil codificar los datos a través del programa Atlas-ti, considero que sí es necesaria la destreza del investigador para poder sistematizar los datos y enlazarlos con datos recurrentes de los mismos temas, es decir, ser capaz de recuperar trozos o segmentos de dato textual que comparta un código común. Este programa digital es muy útil, sin embargo, también se puede hacer la codificación manual, los textos pueden ser marcados físicamente con palabras claves al margen o palabras codificadas, uso de colores para marcar o resaltar el texto.

Algunos textos de transcripciones de entrevistas los hice de forma manual, utilizando colores claves para reconceptualizar los datos que permitían generar conceptos significativos a las

preguntas de investigación como fueron las situaciones de interacción cara a cara entre el docente y los alumnos a través del examen oral de inglés, dentro del contexto donde se desarrolla estas conversaciones entre el profesor y el alumno pude detectar códigos en las situaciones que reflejaran manifestaciones lingüísticas y discurso no verbal a través de las expresiones faciales, los silencios que dieron lugar en la interacción.

## **5.9.2 Aproximaciones para su análisis**

La interpretación de datos que se presenta en el siguiente capítulo, se efectuó desde diversas miradas y disciplinas. Estos modelos de análisis son los que se describen a continuación.

### **5.9.2.1 Discurso pedagógico**

Esta aproximación analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje como ocurren en el aula de inglés (los planes de clase, los materiales, las calificaciones de los alumnos, la interacción docente-alumno). A través de las transcripciones de las grabaciones de clase se puede analizar qué lengua es usada o se manifiesta, qué tipo de ambiente se crea, qué hace cada participante con las oportunidades que tiene para hablar, qué platican y quién lo hace. (Allwright and Bailey, 1991, Cazden 2001; Edwards and Westgate, 1994). Dentro de las interacciones cara a cara en el aula se crean también mensajes no verbales que tanto el docente como el alumno interpretan a través de reflejos de sus prácticas sociales los cuales pueden ser diferentes entre los tzeltales y los docentes mestizos por pertenecer a grupos con ideologías distintas. Consideramos las propuestas de Edwards y Westgate (1994), porque presentan las características y patrones de la interacción de los docentes y alumnos en el aula. Estos patrones son relevantes para el análisis de transcripciones del habla del salón de clases, en donde se reflejan a través de los turnos cómo se da las interacciones en el aula.

Igualmente, se considera también en este estudio las propuestas de Allwright y Bailey (1991) porque a través de un análisis cuantitativo se puede medir las frecuencias de habla de los docentes y alumnos. En sus propuestas, estos autores señalan que el análisis de estas frecuencias permite al docente conocer que tan controlador es en el aula, qué tanto permite que el diálogo se construya en el aula y no se convierta un monólogo sólo del profesor. Dentro de este modelo, encontramos las propuestas de Barriga (2011) que hablan del discurso pedagógico como el diálogo que se construye en el mundo de la vida escolar, los recursos que

utiliza el docente para facilitar la comprensión y así ambos (docente y alumnos) logren comprensión de significados para que se logre una interacción exitosa entre hablantes de culturas diferentes. Igualmente, encontramos las propuestas de Cazden (2001) sobre el discurso pedagógico en el aula principalmente desde el apoyo que se dan mutuamente los alumnos en el aula, una acción muy recurrente en las clases de inglés en donde los alumnos que tenían mejor competencia en español fungían como intérpretes y docentes auxiliares en el aula. De esta manera, las propuestas de estos autores me permitieron identificar códigos recurrentes en las transcripciones con respecto a técnicas, patrones de interacción, reflejos de la cultura tzeltal en el aula.

### **5.9.2.2 Análisis narrativo**

Otro de los modelos de análisis es el narrativo (Edwards, 1997; Hess 2011). Para Edwards (2008) existen tres tipos de objetos que pueden ser analizados a través de la narrativa: la naturaleza de los eventos, las percepciones de las personas o la comprensión de los eventos y el discurso de los eventos. En este estudio se analizan las percepciones de los alumnos y padres con respecto a la enseñanza de inglés en Mesbiljá a través de testimonios que ellos narran. El análisis narrativo provee significados y percepciones interesantes en las preocupaciones sociales y culturales de los miembros de una sociedad en tiempo específico. Por lo tanto, este modelo es una fuente rica de entendimiento para los intereses sociales y culturales de una sociedad.

Para Barriga y Hess (2011) a través del análisis narrativo se pueden conocer los significados que le atribuyen los narradores a sus símbolos, a sus formas de percibir lo que les rodea, sus motivaciones psicológicas, sociales y comunicativas que proporcionan una riqueza al oyente o lector. Para Hess “la narración permite un análisis lingüístico en diversos niveles.” (2011:108) Sin embargo, para efectos de este estudio, se codificaron las narraciones en cuanto a elementos de su contenido, me refiero a temas recurrentes en cuanto a la imagen del inglés. Los padres y alumnos que en su narración hicieran mención de la utilidad del inglés en Mesbiljá o fuera de la comunidad.

### 5.9.2.3 Etnografía de la comunicación

Desde la aproximación de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974 y Schiffrin, 1994), se puede analizar los usos o manifestaciones de las lenguas en la clase de inglés. Dentro de la etnografía de la comunicación, encontramos la categoría de competencia comunicativa (Hymes 1974) un concepto central en nuestro estudio porque para Hymes (1974:13) “el punto de partida es el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de una comunidad en su totalidad” en donde es importante comprender el uso de la lengua en contexto. Para Lastras “la etnografía tiene que ser el marco de referencia para el estudio de la lengua en la cultura y en la sociedad” (2003:395) y la competencia comunicativa implica

saber no sólo el código lingüístico sino qué decirle a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cada situación, incluye saber cuándo se debe de hablar y cuándo no, a quién se debe de hablar, cómo se debe de hablar a personas de distintas categorías, cuándo se debe de intervenir en una conversación, cómo se pide y se da información, cómo se pide ayuda y cómo uno la puede ofrecer, cómo se dan órdenes, es decir, todo lo que tiene que ver con el uso de la lengua y de otras maneras de comunicarse apropiadamente.

(Lastra, 2003:400)

Dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la etnografía de la comunicación es modelo de análisis de la naturaleza de la situación comunicativa y el contexto social. En la evolución de las didácticas de lenguas, se introduce a los métodos y enfoques de enseñanza aspectos importantes de la comunicación, es por ello que los planes de estudio de enseñanza de lenguas enfatizan el enfoque comunicativo funcional (Plan de Estudios 1993) y las prácticas sociales de la lengua inglesa (Plan de Estudios, 2006) para que el alumno logre la competencia lingüística y comunicativa en inglés. Los alumnos al egresar de secundaria deben tener una competencia comunicativa a nivel básico en inglés que les permita hablar y entender temas relacionados con la familia, las rutinas, los gustos. El que los alumnos estudien inglés en el aula no significa que lo usen. De este modo, se considera que hablar inglés, requiere no sólo la competencia lingüística (un dominio de las estructuras gramaticales del inglés), sino también la competencia comunicativa del alumno, un dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto (Schiffrin, 1994). De esta manera, la etnografía de la comunicación a través del análisis de la competencia comunicativa en las interacciones cara a cara del maestro y alumno me permite conocer si se logra aprender o no inglés.

## **5.10 Recapitulación**

En este capítulo hemos descrito como se instrumentó el estudio para poder dar sustento ontológico, epistemológico, metodológico y técnico a los datos obtenidos durante un año y medio que transcurrió la investigación. También plateamos la importancia del paradigma de la investigación cualitativa y la etnografía para nuestro estudio porque nos permitieron captar aspectos de la vida de los habitantes de Mesbiljá, las experiencias de los alumnos, padres, docentes y habitantes son analizadas a través de diferentes técnicas de corte cualitativo-etnográfico. Hemos presentado cómo se fue recuperando datos y cómo se jerarquizó y priorizó la información que respondiera a los objetivos y preguntas de este estudio; se comentó que después del cúmulo de datos, se desechó información en un archivero para futuras investigaciones. También hemos comentado que los programas digitales Atlas-ti y SPSS son útiles para apoyar la codificación de la información siempre que el investigador tenga la destreza para hacerlo. Sin embargo, también se puede hacer de forma mecánica las codificaciones usando colores. Hemos también presentando el por qué se eligieron el análisis narrativo, la etnografía de la comunicación y el discurso pedagógico en el aula como modelos de análisis, los cuales se presentan de manera más detallada en nuestro siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

Este capítulo intenta mostrar los efectos de la política lingüística en la enseñanza de inglés a través de lo que dicen, hacen y piensan los alumnos tzeltales y el docente de inglés. En este sentido, LeCompte (1999) comenta que los etnógrafos obtienen tres tipos de datos esenciales: lo que la gente dice, lo que hacen y lo que dejan plasmado en documentos o artefactos. Para la obtención de estos datos a lo que esta investigadora sugiere, se utilizaron técnicas de la etnografía y técnicas cuantitativas (véase 5.7 y 5.8) y en los capítulos anteriores se han ido describiendo eventos sobre la vida cotidiana de los tzeltales de Mesbiljá (véase 3.1). Este capítulo enfatiza la vida escolar de los alumnos y docente en las clases de inglés siendo éste el tema central de la tesis. A continuación se analizan e interpretan datos que fueron tomados en el trabajo de campo durante los meses de marzo 2010 a junio de 2011. Presentaremos los resultados de los datos cuantitativos entretejiéndolos con datos cualitativos y así obtener una interpretación integral sobre los efectos de la política lingüística en los alumnos, padres de familia y alumnos.

#### **6.1 Efectos de la política lingüística a través del análisis del discurso pedagógico en el aula de inglés**

Goffman (1967) comenta que cada persona vive en un mundo de encuentros sociales involucrándolo tanto en contactos cara a cara o contactos mediados a través de otros participantes. En cada uno de estos contactos, tiende a actuar a lo que se llama “tomar una línea,” es decir, un patrón de actos verbales y no verbales por los cuales expresa sus puntos de vista de la situación y evalúa a los participantes. Dentro de las interacciones cara a cara en el aula estudiada se reflejan problemas de comunicación debido a ideologías colonizadoras tintadas de símbolos como son: los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo de un grupo a otro debido a valores y creencias etnocentristas, es decir, que cada grupo cultural piensa que sus propias costumbres son las únicas buenas y si observa que otros grupos tienen otras costumbres, éstas provocan desprecio (Cuche, 2002). Dentro de este escenario marcado por ideologías dominantes, encontramos a la Escuela Secundaria Técnica 135 como este espacio de interacción en donde ambas culturas (tzeltal y mestiza) se reinterpretan (Véase 1.4 y 1.5). Dentro de este espacio se analiza en esta sección los efectos de la política lingüística en el

proceso enseñanza-aprendizaje de inglés en el aula a través de las técnicas de enseñanza, las actividades pedagógicas y los recursos que utiliza para que se de la comprensión entre docente y alumnos; los significados que asignan a la comunicación no verbal en el aula y los reflejos de las prácticas sociales en la vida escolar. Para poder hacer el análisis del discurso pedagógico en el aula se presentan extractos de transcripciones de las clases de inglés<sup>65</sup>.

### 6.1.1 Técnicas de enseñanza

La política educativa y lingüística en cuanto a la enseñanza del inglés señala en el Plan de Estudios 2006 que los métodos y enfoques de enseñanza están centrados en el alumno y basados en las experiencias previas de ellos y no como se establecía en los planes de estudio de lengua extranjera anteriores a 1983 que se centraba más la enseñanza en las decisiones de los docentes (véase capítulo 4). Para poder entender qué pasa en el aula en cuanto a técnicas de enseñanza se presentan los siguientes fragmentos para su análisis.

#### Fragmento 34: Corrección de errores léxicos

[Los alumnos entran al salón de clase hablando en tzeltal XXX, el profesor me explica en español lo que planeó para esa clase sobre un repaso de un texto que les dio a traducir sobre ciencias ya que estaba cerca el examen. Los alumnos son de 2ºA, me dice el maestro que es el mismo tema para los otros dos grupos, se escucha desde el inicio de la clase un pajarito chiflando, se escucha a los alumnos platicando en tzeltal XXX, se escucha ruido y chiflidos y el profesor habla sobre el repaso de descripción de animales]		
LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	p.	<b>Pongan sus libretas en el escritorio</b> , Guillermina... póngale nombre a sus tareas...Regina.... Mario qué significa <i>beak?</i> ... [XXX platica en tzeltal y se ríen]...qué... no tiene orejas... qué no tiene pelito... Ana María... [Le entrega su libreta y dice]... Mario... Mario que significa <i>wings...</i> <b>aletas nada más la tienen los peces...</b> a ver <b>el pajarito tiene boca?</b> [Señala su boca] así como nosotros?...
2.	As.	Noooooo !
3.	P.	Tiene orejas...
4.	As.	Noooooo!
5.	P.	Tiene pelo el pajarito...
6.	As.	Noooooo!
7.	P.	Ah, con todos o con algunos [le dice a un grupo de alumnos que está parado y van a buscar sus libretas al escritorio del profesor y quieren la firma del profesor] mientras yo hago esto... Víctor, qué color es este pajarito?
8.	Victor	Verde
9.	P.	Verde y...?
10.	As.	amarillo[se escucha a algunos alumnos discutir en tzeltal XXX sobre lo que le preguntó el maestro a Víctor]
11.	P.	y cómo se dice azul ?... haber muchachos [habla el profesor a todo el grupo] ya son todos ?...no hay más libretas? [Llega el secretario y pide permiso para llevarse unos alumnos. Un alumno empieza a chiflar... otros platican XXX... otros ríen y el profesor me dice que van a identificar los alumnos cognados en una lectura sobre ciencia y genética, va a escribir en el pizarrón palabras tomadas de la lectura que tienen

		parecido en español como genes, cuando se aprendan el significado, leerán la lectura] Giovanni te faltó el nombre del animal... no tiene nombre...Regina...pasa [le dice el profesor a un alumno que está parado en la puerta]...Guillermina... Amado...o que dice acá... Sergio...Armando... a ver que <b>big...qué significa?</b> ...tamaño que significa <i>big?</i> nadie recuerda?
12.	Amando	Grande
13.	P.	Nehemías los pajaritos no tienen orejas ni nariz... bueno los que yo conozco... Ovando... los pájaros no tienen nariz sino orificios. Floriberto... no le entendí nada a tu trabajo... <b>curly es sólo para los seres humanos...</b> Florencia...Mauricio <b>no tiene boca sino pico...Mariano...igual... que... Silvia Leticia los pájaros no tienen boca...</b> Ana Celia... es <i>yellow</i> amarillo...Florencia... Juan...Pelaje <i>mane</i> no tienen sino plumas <i>feather</i> ...Sebastian ...Raudencio...Mariano...OK bien [se levanta el profesor del escritorio y va al pizarrón], <i>silence, sit down...</i> ayer <i>yesterday</i> ...[shshsh] <i>we match some words</i> recuerdan que es <i>match</i> .. ¿Qué es <i>match</i> ...? relacionar... teníamos las palabra <i>thousands, eyes, genes, cells, make, features, bodies</i> , repitan <i>thousands</i> ¿qué significan? ¿Qué significa <i>thousands</i> ...?
14.	As.	Miles
15.	P.	¿Qué significa <i>cells</i> ?
16.	As.	Células
17.	P.	<b>recuerdan quién era su maestro de ciencias</b>
18.	As.	Chanona Hernández...
19.	P.	<b>recuerdan qué les enseñó</b>
20.	As.	Movimiento
21.	P.	Movimiento
22.	As.	Salud
23.	P.	Salud... alimentación?
24.	As.	Características
25.	P.	Características
26.	As.	Biodiversidad
27.	P.	qué más les enseñó Valdemar
28.	As.	Honestidad... [Los alumnos se ríen y empiezan a guardar sus útiles señalando el término de la clase, el maestro va a investigar y regresa que ya sonó el timbre]
29.	P.	Tarea en la página 25... busquen este texto [señala una página del libro de texto] y subrayen estas palabras, no las van a traducir.
30.	As.	<i>Bye</i> [Entra una maestra y le dice al maestro que recuerde que esta clase era de sólo 40 minutos que siempre investigue, el maestro le agradece su recordatorio]

Frag. 34. Corrección de errores léxicos. Transcripción.

En esta clase, la técnica de enseñanza se basa en corrección de errores léxicos de lo que describieron sus alumnos a través de la revisión de tarea asignada que se puede observar desde la Línea 1 en donde el profesor dice **aletas nada más la tienen los peces...** a ver **el pajarito tiene boca?...** a través de sus preguntas los alumnos necesitan identificar sus errores. De acuerdo a Cazden (2001) los maestros hacen muchas preguntas tanto para ayudar como evaluar el aprendizaje de los alumnos. En esta clase, el maestro hace preguntas para conocer si los alumnos se aprendieron el vocabulario en inglés.

En la línea 13 el docente continuo con correcciones *curly es sólo para los seres humanos...* Florencia...Mauricio **no tiene boca sino pico...Mariano...igual... que... Silvia Leticia los pájaros no tienen boca....** Se aprecia que la mayoría de los alumnos asoció el vocabulario no apropiado para describir un animal porque la mayoría tienen el mismo tipo de error. En otro momento de la clase en línea 13, el profesor inicia otro tema solicitando con preguntas significados de palabras ya enseñadas en clases anteriores. En la línea 17 el docente trata de activar o asociar el maestro de ciencias que enseñaba en Mesbiljá con el contenido de la clase que se enfocaba a una lectura sobre genes, actividad que es asignada en la línea 29. El docente planifica sus clases de acuerdo con la guía denominada “estrategias para desarrollar la secuencia de una planificación didáctica y su evaluación.” Aunque esta clase se percibe que el docente planificó su clase, esta clase es reducida en cuanto a tiempo porque los módulos tuvieron que reducirse a menos tiempo, línea 30. El profesor improvisa cuando adelanta clases o modifica lo planeado cuando el tiempo de las clases se tiene que reducir por diversos motivos como el de esta clase (Véase 3.3). De acuerdo con las propuestas de la política lingüística 2006, los errores lexicales o gramaticales son vistos como parte del proceso de aprendizaje por lo que el docente no debe enfatizar mucho en los errores sino en que los alumnos puedan comunicarse.

Más que en la absoluta corrección gramatical, se insiste en la fluidez en el uso del idioma; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje. Por ello, los errores se consideran parte del proceso de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

(RIEB, Fundamento Curricular: Lengua Extranjera, 2006:14)

Con base en los datos recabados, se percibe un hueco en lo que establece la política y lo que el docente considera que se debe enfatizar alejándose completamente de las propuestas metodológicas de las políticas tanto educativas como lingüísticas. Esto se puede relacionar no sólo con lo que hace el docente en el aula sino también lo que dice que hace.

La mayoría de la enseñanza se basa en la forma tradicional. Yo cuando entre aquí...pues ya ve que uno viene fresco todavía de la universidad, y las ultimas metodologías de la enseñanza y métodos y estrategias y todo y uno las trata de aplicar en este tipo de contextos y se da uno cuenta que [... je je je] que rara vez te sirven o sea y entonces cual es el camino **más cómodo** y más y de cierta forma que los alumnos lo entiendan más pues del **método tradicional**.

Frag 35. Entrevista docente de inglés.

El conocimiento tácito (constructos, principios y creencias) que manifiesta el docente (Jackson, 1992) a través de su práctica, se percibe a través del método tradicional como lo denomina el docente, el método más usado en Mesbiljá. Este método se basa en el uso dominante del español en donde el alumno traduce de inglés al español o español-inglés listas de vocabulario, que se extrae de lecturas que realizan los alumnos (véase 3.4.2 y 4.3). El docente utiliza el español como medio de transmisión para que aprendan inglés, este uso dominante del español se puede apreciar en todo este fragmento y es una característica del modelo asimilacionista, currículo típico de la sociedad dominante que considera (Hamel, 1996). El método que utiliza el profesor se encuentra muy alejado de las propuestas de la política lingüística en la enseñanza del inglés en sus dos reformas 1993 y 2006 porque ambas enfatizan la importancia de la comunicación comunicativa y las prácticas sociales en la lengua inglesa.

### Fragmento 36: Patrón básico de acción verbal

Con respecto a otra técnica de enseñanza que ocupa el docente lo vemos en la siguiente transcripción. La técnica es de elicitación o solicitar a través de preguntas conocimientos previos vistos en clase, únicamente vocabulario de verbos. El patrón básico de acción verbal en la enseñanza es a través de (pregunta-respuesta-evaluación) que se puede apreciar en la línea 7, 8 y 9 donde el profesor con su entonación hace la pregunta “**wash the bathroom**”. Un grupito de alumnos dan la respuesta “**lavar baños**”, esta respuesta es evaluada por el docente con una evaluación positiva “**good**”.

[En esta clase el profesor está repasando vocabulario de verbos y comprobando qué tanto se aprendieron los alumnos]		
LÍNEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	Saltar <i>jump</i> , otro <i>play</i> ¿qué significa <i>play</i> ? (Inaudible) jugar...algún otro [se escucha la risa de los alumnos] ¿No recuerdan?
2.	As.	No
3.	P.	<i>One, two, three, four, five, six...</i> ¿qué significaba <i>wash</i> ? [Se escucha la risa de los alumnos] <i>wash</i> ¿qué significaba <i>wash</i> ? [se escuchan murmullos] Por ahí lo dijeron...lavar, lavar, <i>wash</i> ... <b><i>wash the dishes</i></b> ? Lavar...
4.	German	lavar platos
5.	P.	Lavar platos, <b><i>wash the car</i></b> ?
6.	As.	lavar carros
7.	P.	<b><i>wash the bathroom</i></b> ?
8.	As.	<b>lavar baños</b>
9.	P.	<b>good</b> , algún otro...[silencio, no contesta ningún alumno] ese día les di bastantes, bastantes verbos les di (inaudible) no, no te escuche bien en <i>English</i>
10.	Sergio	(inaudible)
11.	P.	<i>drink</i> ¿qué significa <i>drink</i> ? [se escuchan murmullos]
12.	Sergio	Tomar

13.	P.	tomar, <i>drink soda, drink soda, drink soda</i> . <i>Watch</i> ¿qué significa <i>watch</i> ?
14.	Patricia	Ver
15.	P.	<b>Watch TV</b> Mirar
16.	As.	Television
17.	P.	<i>watch TV</i> bueno les faltan muchos más
18.	As.	(inaudible)
19.	P.	<i>work</i> ¿así? <b>¿Qué significa work?</b>
20.	As.	[hay dos minutos de silencio, no contesta ningún alumno]
21.	P.	<i>work</i> ¿quiénes recuerdan que es <i>work</i> ? [silencio, no contesta ningún alumno]¿Nadie recuerda de <i>work</i> ?, ¿qué significa pues? Trabajar <i>work</i> ¿qué dicen por ahí?
22.	Amalia	<i>Listen</i>
23.	P.	<i>Listen</i>
24.	Amalia	Escuchar
25.	P.	<i>listen to music, listen to a CD</i> . Pues nos faltan muchos verbos <b>¿cuál?</b>
26.	Rogelio	<b>(inaudible)</b>
27.	P.	Ni lo dice, haber ¿cuál? [se escuchan murmullos] <b>Déjenlo solo</b> , bien alguien recuerda que significa <i>swim</i> .
28.	As.	No
29.	P.	no les di <i>swim</i> ?
30.	As.	No

Frag. 36. Patrón básico de acción verbal. Transcripción.

La interacción se da principalmente entre docente y un grupito de alumnos que son los que participan en coro cuando el maestro pregunta. También hay alumnos que toman la iniciativa de responder sin que se les pregunte como vemos en las líneas 10, 22 y 26 aunque el tono de voz es muy bajo que en ocasiones no se escucha la respuesta. El profesor interviene en la línea 27 para que Rogelio hablara más fuerte con pedir que **lo dejen sólo**. Sin embargo, el hablar en voz baja es un patrón muy característico en clases de inglés porque los alumnos tienden hablar en *tzeltal* en voz baja y cuando participan lo hacen en el mismo tono de voz, línea 3, en donde no se aprecia si están dando la repuesta al profesor, están hablando en *tzeltal* para apoyarse entre ellos cuando no entienden qué dice el profesor o sólo están hablando de otros temas. La distribución de turnos se da principalmente a través del control del profesor quien espera unos minutos a que alguien conteste su pregunta, línea 3. También se aprecia, en este fragmento 35, el uso predominante del español por parte del docente en la clase. Los silencios en la clase en las líneas 9 y 21 pueden indicar que los alumnos no conocen la respuesta o es un ejemplo de los patrones discursivos étnicos donde el silencio tiene un valorpreciado ya que en la comunidad se refleja este mismo patrón en las interacciones cara a cara, donde los jóvenes y niños guardan silencio mientras los adultos hablan. Sifianou (1997) dice que el silencio puede utilizarse para desarrollar estrategias de cortesía. Por ejemplo, el silencio se puede usar como estrategia cuando sus funciones son una señal de solidaridad y de interacción. De acuerdo con Hamel (1996), el silencio es una característica de los modelos de preservación enseñanza-

aprendizaje con base indígena. Por medio de nuestras observaciones en distintos espacios públicos y privados de la comunidad constatamos que en las interacciones cara a cara entre tzeltales con sus familias utilizan el silencio como estrategia de enseñanza-aprendizaje que simboliza respeto cuando los adultos platican. Dentro de la política educativa y lingüística existe un hueco relacionado con aspectos socio-culturales de las comunidades indígenas de México y aunque en el currículo formal proponen la interculturalidad a través del respeto a los otros, en la práctica estas políticas están en construcción por parte del Estado Mexicano (véase 2.5 y 2.6) porque las acciones educativas no son sensibles a la diversidad cultural y lingüística de México.

### FRAGMENTO 37: uso de visuales

Otras de las técnicas que utiliza el docente es a través del uso de visuales para consolidar el tema del cuerpo humano, como se puede observar en la siguiente clase, los dibujos son tomados de libros de texto de inglés ya usados. Estos sirven de apoyo para que los alumnos hagan un ejercicio línea 1. Después de unas instrucciones muy largas dadas por el docente, líneas 1 y 3, las cuales fueron acompañadas por lenguaje corporal señalando con su cuerpo lo que quería que hicieran con el ejercicio, se percibe en la línea 17, que los alumnos no entendieron qué tenían que hacer porque en la línea 17, el docente se da cuenta que el ejercicio lo realizaron en español y no en inglés como él lo había planeado.

[En esta clase el docente da instrucciones para que los alumnos realicen una actividad sobre el tema del cuerpo humano y utiliza libros de inglés que se encuentran en el salón de muchos ciclos escolares anteriores]		
LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	copien, entonces... algo parecido... vamos a hacerlo... en nuestro cuaderno... ahorita les voy a dar unos dibujitos como los que están ahí, y ustedes van a recortar o a dibujar un cuerpo completo... así como este [señala un dibujo] y yo les voy a dar las palabras que van a indicar las partes del cuerpo, por ejemplo no quiero que me hagan ésto [les enseña las palabras que están en el libro] de que me pongan todo ésto no, vamos a ver las doce palabras ¿sale? Y ustedes lo van a ir marcando, le van a poner una rayita y van a decir... este es el <i>head</i> ... esta es la cabeza. Por aquí [señala el dibujo] abajo le vamos a señalar. Bien... que pase cada representante de la fila <b>para que le vaya dando los libros</b> y empiecen a recortar [se escuchan murmullos] Sino tienen, aquí hay más [sh sh sh sh] quiero que cuenten [sh sh sh sh] remarquen... perdón... de un ser humano que tenga el cuerpo completo, entre más grande este... es mejor, ¿sale? Y lo recortan... lo pueden recortar sin necesidad de tijera... ¿Cómo?
2.	Pablo	con lapicero
3.	P.	Lapicero pueden, vean las marcas del reloj [les enseña con el lápiz como marcar]... cuando lo corten lo pintan y lo marcan por aquí. Y ya me entregan la hoja. Sale. [Se escuchan murmullos] el cuerpo completo [se escuchan murmullos]... los que tengan este libro en la página...182 hay

		imágenes, en la 182. [el profesor les señala una hoja] [Se escuchan murmullos] de preferencia que se vean las partes del cuerpo [se escuchan murmullos]... el ejercicio consiste... [se escuchan murmullos] <i>Silence...silence</i> el ejercicio consiste en etiquetar... [se escuchan murmullos] [shhh]...Abraham ya, Sandra... vamos a etiquetar, vamos a escribir las partes del cuerpo. Sí, le vamos a poner una raya y vamos a señalar la parte del cuerpo solamente esas partes del cuerpo. [se escuchan murmullos] [Shhhh] <i>head</i> ... vamos a indicarlo, <i>neck</i> ¿qué significa <i>neck</i> ?
4.	As.	Cabeza
5.	P.	<i>Neck</i> , cuello. <i>Shoulder</i> ¿qué significa <i>shoulder</i> ?
6.	Sandra	Hombros
7.	P.	hombros, <i>legs</i>
8.	As.	Piernas
9.	P.	piernas, <i>foot</i>
10.	As.	Pie
11.	P.	pie... <i>hand</i>
12.	Floriceia	Manos
13.	P.	<i>Finger</i>
14.	As.	Dedo
15.	P.	dedo, <i>ears, ears, ears</i> . No está ahí [señala con su cuerpo]. Orejas, <i>face, face</i> [en silencio] <i>face</i> la cara. <i>Eyes</i> no está ahí [señala con su cuerpo] <i>eyes</i> .
16.	Jorge	Ojo
17.	P.	Ojos, <i>nose</i> nariz. Estas palabras <i>ears, eyes</i> y <i>nose</i> se los di la clase pasada. [se escuchan murmullos] haber me lo vas a hacer en inglés pues [un alumno se levanta de su silla y le muestra su libreta]... haber cuál es <i>face</i> ? cara es <i>face, face</i> aquí va en inglés, haber <b>tienen que escribirlo en inglés no en español</b> . Por aquí su compañero ya termino, muy bien... los que vayan terminando ya pueden irse [se escuchan murmullos]

Frag. 37. Uso de visuales. Transcripción.

Se aprecia nuevamente el uso predominante del español en clase con un registro formal escolar donde el docente instruye, enseña y los alumnos escuchan y hacen la actividad. No obstante, esto no significa que se esté dando el aprendizaje del inglés. En esta clase se escuchan mucho ruido por parte de los alumnos y el docente interviene callándolos constantemente, línea 1, 3 4. Esto puede reflejar la falta de entendimiento de los alumnos cuando el docente estaba dando las instrucciones ya que los alumnos se apoyan mutuamente, al ser las instrucciones muy largas, los alumnos no pudieron captar todo lo que el docente enseñaba. De acuerdo con Edwards y Westgate (2002) y Cazden (2001) el habla con los compañeros dentro del salón de clases es regularmente considerada una forma de ayudarse pero también de copiarse porque se desconoce los límites de dependencia de un alumno hacia el otro, cómo la ayuda se da en total acompañado de tonos de voz muy bajo que es complejo conocer el grado de mediación del alumno que apoya para que se lleve el aprendizaje. Nuevamente, los efectos de la política lingüística que olvida que los alumnos de Mesbiljá no hablan español como lengua oficial y al implementar el inglés sin que el docente tenga dominio del tzeltal, dificulta la interacción y el entendimiento entre los actores principales del aula por lo que hay un hueco en estas políticas

donde no contemplan la necesidad de un intérprete en el aula como apoyo de los alumnos y el docente para lograr que mutuamente los actores principales entiendan lo que pasa en el aula.

### Fragmento 38: uso de juegos

En esta clase el docente hace repaso de los colores a través de un juego en donde los alumnos tienen que correr y tocar a sus compañeros que estén vistiendo el color que el profesor mencionó, el alumno que no toque a nadie con ese color, se le da un castigo]		
LÍNEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	<i>Color</i> [los alumnos hacen mucho ruido] <i>color...silence , blue</i>
2.	Cándido	Negro
3.	José	Azul
4.	P.	<i>Blue...azul</i> [los alumnos hacen mucho ruido y corren a tocar a alguien que tenga algo azul, los alumnos hablan en tzeltal XXX] (inaudible) <i>color blue</i> [murmullos] vamos a hacer...[el profesor toma a Roberto de la mano]
5.	Carlos	<b>profe, profe Néstor</b> [Carlos dice que Néstor no tocó a nadie]
6.	P.	Néstor... también véngase para acá, traigan esto órale, véngase para acá
7.	As.	<b>María</b> [los alumnos también dicen que María no tocó a nadie]
8.	P.	rápido, rápido[alumnos hablan en tzeltal XXX] ya, ya ya, lo que pasa es que van a estar castigados <i>ok, jump, jump, jump...</i> van a saltar diez veces , van a contar igual sino no los escucho... no cuentan... empezamos <i>one</i> .
9.	María	<i>Two</i> [los alumnos se ríen]
10.	P.	Salten pues salten... <i>ok</i> empezamos <i>one...</i> [se escuchan risas y murmullos]
11.	Roberto	<i>eight...eight</i> [se escuchan risas y murmullos]
12.	P.	Bien contamos... lo... si los demás... no, Roberto y Néstor pues, brinca <i>one...</i> Roberto y Néstor [se escuchan ruidos zapatos] [se escuchan risas y murmullos] <i>Ten</i> [se escuchan risas y murmullos] <i>One</i> [se escuchan risas y murmullos] <i>Six...ten...good</i> [se escuchan risas y murmullos] salten <i>one</i> [se escuchan risas y murmullos] <i>one, salta one, two, three, four , five, six , seven eight, nine, ten. Good. ...good bye...</i> pueden irse a su casa. Hasta el lunes[los alumnos hablan entre ellos en tzeltal XXX]
13	Néstor	Adiós profe
14	P.	Adiós,... hay que reafirmar los números Néstor pues... [se escuchan risas y murmullos]

Frag. 38. Uso de juegos. Transcripción.

En esta clase se presenta la técnica de repasar jugando con vocabulario de colores; es una actividad que se aprecia que les gusta a los alumnos por los gestos y expresiones faciales de sus caras al reír línea 9, 10 y 11. La risa refleja la motivación del alumno por participar en la actividad porque es una risa espontánea en donde va acompañada de movimiento al correr y tratar de no perder en el juego. Esta técnica promueve que la participación sea grupal y no como en los patrones de interacción presentados en la que se da a través del docente y alumno

o un grupito de alumnos. Aunque esta técnica cumple con lo que establece la política lingüística en la enseñanza del inglés por crear situaciones en donde los alumnos participen, esta técnica es modificada por el docente al usar más español en las instrucciones y en el desarrollo de la actividad “más que hablar acerca de la lengua se hace uso de ella con funciones y propósitos comunicativos específicos. En consecuencia, es importante que el profesor emplee, en cuanto sea posible, la lengua extranjera para comunicarse con los estudiantes en clase.”(RIEB, Fundamento Curricular, Lengua Extranjera 2006:14) El docente raras veces se comunica con los alumnos en inglés, más que comunicarse usa sólo frases cortas que luego las traduce al español. La política lingüística no prohíbe el uso del español en clase pero si establece que el docente use inglés en clase, en cuanto sea posible. Desde mi punto de vista, el docente si puede hacer uso de inglés en esta clase sin tener que traducir los colores en español ya que al señalar los objetos los alumnos pueden saber el significado del color.

### Fragmento 39: Traducción de estructuras

En esta clase el profesor introduce el tema de normas en la clase y en la comunidad para enseñar el uso de must en inglés, activa sus conocimientos previos a través de sus experiencias en la comunidad, la clase se desarrolla en español para traducir las oraciones en inglés.		
LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	[Shhh]...ahora reglas de la comunidad. Sale No debes robar No debes robar, sale. Porque si robas a la cárcel, por allá... Maru ¿tienen algo o no? [se escuchan murmullos de los alumnos] Por allá en el equipo de Eliseo ¿tienen algo?
2.	Eliseo	(inaudible)
3.	P.	¿cómo?, no violar a las mujeres [se escuchan risas de los alumnos] No violar a las mujeres una regla, por allá el equipo de Sergio
4.	Sergio	No debes mover el mojón ...pues como se dice
5.	P.	No debes de ¿qué?
6.	Sergio	No debes mover el <i>mojón</i> de tu casa
7.	P.	¿Qué es eso de <i>mojón</i> ?
8.	Sergio	No meterte pues en el terreno de otro.
9.	P.	Ah! no invadir la propiedad ajena.
10.	Sergio:	Eso.
11.	P.	No debes de ¿qué? ...
12.	Calixto	[inaudible]
13.	P.	Ah, no debes fumar marihuana o droga. No consumir drogas, no consumir drogas... no debes de [inaudible] [se escuchan murmullos de los alumnos] Allá Regina ¿tiene algo?
14.	Regina	[inaudible] Debes de respetar a las autoridades [se escuchan murmullos de los alumnos]
15.	P.	Bien, ya tenemos seis reglas en el salón de clases y seis reglas en la comunidad. Ahora... [se escuchan murmullos de los alumnos] Shhhhhh... lo que vamos a aprender el día de hoy es son las dos partículas que es <i>must</i> y <i>must not</i> no debes <b>vamos a traducir</b> por ejemplo la primera: no debes faltarle

17.	Alumno:	respeto al profesor, <b>no debes de...</b> todo esto se traduce como <b>you must not</b> después vamos a buscar en el diccionario ¿cómo se dice esa palabra en inglés? <i>bother ... You must not bother the teacher</i> , <i>bother</i> es de molestar o no debes faltarle al respeto al profesor. <i>Bother the teacher</i> . ¿Qué vamos a hacer ahora? Por ejemplo aquí donde dice debes de...respetar a las autoridades <b>se traduce todo como debes de... se traduce como...</b>
18.	Profesor:	<i>You must</i> y vamos a buscar como se dice respetar. <i>You must respect, respect</i> . [se escuchan murmullos de los alumnos] <b>You must respect authorities, tú debes de respetar a las autoridades</b> entonces es lo que vamos a hacer ahorita pues, bueno no da tiempo hoy pero bueno entonces ¿ya copiaron todo esto? Entonces por favor copien para que todos tengan lo mismo, para que todos tengan lo mismo. Y <b>en la siguiente clase vamos a traducir las siguientes</b> ¿sale? <b>Quiero que todos tengan lo mismo así que copien</b> [se escuchan murmullos de los alumnos] Bueno, los que ya copiaron pueden salir, acuérdense que con esto vamos a trabajar la siguiente clase.

Frag. 39. Traducción de estructuras. Transcripción.

En esta clase, el docente comienza con la activación de conocimientos previos contextualizando reglas de la comunidad. En la línea 1 se aprecia que el docente adapta las técnicas propuestas por la política educativa y lingüística a través del libro de texto al contexto y uso de las reglas en Mesbiljá. Cazden (2001) comenta que a través del discurso de la clase transcrita se puede apreciar conocimiento y aprendizaje compartido, este discurso no sólo es verbal sino no verbal ya que va acompañado de lenguaje corporal. En las líneas 1, 2,3, 4, 5 el docente introduce el tema sobre normas de la comunidad, sin embargo desconoce en tzeltal la regla que Sergio dice y a través de la clase aprende el significado que le asignan a esa palabra por lo que refleja un aprendizaje recíproco. La técnica que utiliza para enseñar inglés es a través del uso dominante del español y la traducción; la diferencia con las otras técnicas es que los alumnos traducirán las oraciones, no sólo palabras aisladas. El método gramática- traducción tiende en sus actividades a reforzar este tipo de enseñanza con el propósito que los alumnos refuercen estructuras a través del aprendizaje memorístico; sin embargo el docente se aproxima al uso de este método porque en sus características el método enfatiza la enseñanza de estructuras gramaticales en el contexto de una lectura. (Véase capítulo 3)

Dentro de los fragmentos que se presentaron para las técnicas más recurrentes en el aula, se puede apreciar que a través de las preguntas, el docente trata de construir diálogo con los alumnos con recursos discursivos principalmente como **Ok, ¿no recuerdan?, ¿Qué**

**significa...?, ¿qué?, bien, sí.** Sin embargo para que se dé la interacción requiere que el alumno o los alumnos intervengan (Barriga 2011). En los fragmentos 35-39 se aprecia la interacción de pocos alumnos que mayormente responden a una solicitud del docente, sin embargo el docente intenta dirigir la atención de todos los alumnos dejando espacios en donde los alumnos podrían intervenir si quisieran porque su habla en español en la clase, la adapta al nivel de los alumnos, de manera lenta como recurso para la comprensión de su explicación. Dentro del fragmento 34, de correcciones factuales podemos apreciar a un docente que corrige errores de los alumnos, una función importante del docente que no deja pasar las faltas de calidad en las oraciones o tareas de los alumnos. Tratando que en su discurso con preguntas *¿el pajarito tiene boca?*, el alumno se dé cuenta que hay un error. Sin embargo, el docente desconoce si las descripciones en tzeltal para los animales, existen palabras diferentes para cada especie. Para Edwards (2008) a través de las interacciones entre el docente y el alumno se filtran experiencias desconocidas por los participantes (conocimiento compartido), sin embargo al no haber una interacción fluida y comunicativa en (tzeltal, español, inglés) entre los alumnos y el docente, se empobrece la riqueza de conocimiento compartido que pudiera lograrse del habla en el aula.

Con las técnicas de enseñanza que utiliza el docente, se puede mostrar el poco alcance de la política lingüística en el aprendizaje de los alumnos por diversos motivos como son: las debilidades de la política lingüística en cuanto a comunidades indígenas, las creencias del docente sobre cómo se debe enseñar y aprender inglés por lo que hace adecuaciones a las técnicas que establece la misma política. Sin embargo, aunque el docente hace las adecuaciones a los contenidos, el docente no persigue el mismo objetivo curricular de la política lingüística que es lograr en los alumnos el aprendizaje del inglés demostrando que pueden hablar, escribir, leer y escuchar a un nivel básico. El objetivo del docente es que los alumnos en cualquier grado (1°, 2°, 3°) aprendan vocabulario descontextualizado y lo puedan traducir en español porque el método gramática-traducción fomenta el aprendizaje memorístico (Véase capítulo 4). El docente cuenta con el perfil como docente de inglés porque egresó de la Universidad Autónoma de Chiapas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores y una de esas habilidades es la: “Enseñanza del inglés, enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, en cualquier institución educativa pública o privada a nivel básico, medio superior y superior” (Plan de Estudios en la Enseñanza del inglés, 1998) Los docentes que

egresan de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés conocen una diversidad de métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas que al utilizarlos podrían lograr el objetivo curricular de la política lingüística.

### **6.1.2 Actividades pedagógicas**

Las actividades pedagógicas que se utilizaron la mayor parte de las clases grabadas se encuentran entre las siguientes actividades que coinciden con el análisis del discurso pedagógico en el aula presentado en la sección 6.1.1. De acuerdo con la política educativa y lingüística del Plan de Estudios 2006, las actividades pedagógicas propuestas son las siguientes: dramatizaciones, diálogos, cuentos, ejercicios de lectura, escritura, auditivos y donde interactué con sus compañeros en inglés. Actividades pedagógicas no siempre factibles en el contexto que se aprecia en las clases de inglés en Mesbiljá por las técnicas de enseñanza que se utilizan en clase. Las actividades pedagógicas que el docente propone porque cree que los alumnos aprenderán algo de inglés son las siguientes: juegos, uso de visuales y traducción. (Wright, 2005) Sin duda alguna, las creencias que tiene el docente de inglés con respecto a los conceptos enseñanza- aprendizaje es lo que se analiza en esta sección. Sus acciones se reflejan en la planeación de sus clases y lo que va decidiendo durante la clase, Williams y Burden (1997). El docente y la jefa de enseñanza creen que el español es el vehículo por el cual los alumnos puedan aprender inglés, por eso el docente hace uso dominante del español con ejemplos de inglés, esto es recurrente en todas sus clases y se aprecia en los fragmentos analizados y en los que se analizan a continuación.

#### **6.1.2.1 Juegos**

Uno de los juegos más recurrentes en clase durante el tiempo que duró el estudio fue el juego de *hot potato* una actividad en donde el grupo estaba motivado a participar y el docente controlaba el juego al tener el rol del que dice y decide en qué momento se deja de pasarse la pelota y conoce quién tiene que responder una pregunta al docente. Este juego estuvo dirigido a reciclar vocabulario ya enseñado. Otro de los juegos utilizados por el docente fue el de mímica. A los alumnos los pasaba a actuar una profesión o un verbo y el resto del grupo tenía que adivinar que verbo era. De acuerdo con una alumna sobre la clase de inglés comenta:

Para mi el inglés es una **materia divertida** porque podemos aprender bien el inglés y hacemos **actividades divertidas** y el inglés nos ayuda a saber o contestar las preguntas o cuando vamos a otra parte como Estados Unidos. El inglés es muy bueno porque nos puede servir para ir a otros países que no hablan español.

Frag. 40. **Conversación con María Teresa Gómez Sántiz. Nota de campo. Diciembre 2010**

Las actividades pedagógicas que utiliza el docente de inglés en el aula son divertidas según esta alumna. Jugar es una de las actividades que más disfrutaban los alumnos y en donde participaban todos. Sin embargo, en las actividades, no se manifestaba el inglés sino el español porque las instrucciones, clarificaciones se daban en español, sólo se manifestaba la palabra o palabras en inglés, al decir un color, una ocupación o parte del cuerpo dependiendo del tema que se estuviera consolidando.

### 6.1.2.2 Uso de poster

Otras de las actividades fue a través de visuales ya sean posters, dibujos, tarjetas con imágenes grandes con la finalidad de que obtuvieran el significado de las palabras sin tener que decirlas en español. En esta clase también se observa la repetición de las palabras en inglés para que los alumnos puedan aprenderlas, líneas 6, 7, 8, 9, siguiendo un patrón de acción verbal de pregunta-respuesta, línea 10 y 11. En la siguiente clase, **fragmento 41**, se puede observar **el uso del poster** en la clase, líneas 1, 2.

En esta clase se introducen las partes del cuerpo con <b>un poster</b> que está pegado arriba del pizarrón.		
LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	Lotería. Bueno vamos a ver tantito, a repasar las partes del cuerpo y vamos a este eh... para ver si nos acordamos de las partes del cuerpo y vamos a recortar hoy, a colocar una imagen de un cuerpo humano y vamos a etiquetar los nombres. Sale. Bien, vean aquí [señala el poster] tenemos <i>the body parts, the body parts</i> ¿qué significa en español?
2.	As.	partes del cuerpo
3.	P.	Partes del cuerpo después tenemos...vean que está dividido en tres la primera es donde pueden ver las partes del ser humano así como nosotros por fuera, el que está abajo es donde se mira ¿qué cosa? [señala el poster]
4.	Elías	el esqueleto

5.	P.	Lo del esqueleto, el hueso... verdad?... y la otra parte de algunos órganos que tenemos dentro, algunos órganos que tenemos dentro. Que nos permiten el funcionamiento del cuerpo bien repitamos... <i>head</i>
6.	As.	<i>Head</i>
7.	P.	en español
8.	As.	Cabeza
9.	P.	repitamos <i>neck</i>
10.	As.	<i>Neck</i>
11.	P.	en español
12.	As.	Cuello
13.	P.	cuello repeat, repeat <i>shoulder</i>
14.	As.	<i>Shoulder</i>
15.	P.	¿Cuál es <i>shoulder</i> ?
16.	As.	Brazo
17.	Flor de María	Hombro
18.	P.	hombro este es el hombro <i>shoulder</i> , repeat <i>back</i>
19.	As.	<i>Back</i>
20.	Zenaida	Espalda
21.	P.	<i>Back</i> , bien de aquí nos saltamos hasta por acá porque no vamos a ver todo verdad, <i>leg...</i>

Frag. 41. Uso de poster. Transcripción.

Con el apoyo del poster el docente revisa vocabulario, los que traducen al español son los alumnos con el propósito de confirmar si entendían en español a qué se refería la palabra en inglés con la imagen del poster. Los posters o tarjetas son los materiales que utiliza más el docente para clarificar significado de las palabras en inglés. Sin embargo, la política lingüística establece que se debe utilizar material auténtico en inglés, recursos con los que no cuenta la escuela para adquirirlos. Además, no se cuenta con un recurso especial para su adquisición y renovación para la asignatura de inglés sólo a través del PETE es como se consigue recurso económico para todas las necesidades que tiene la escuela, pero no siempre se obtiene el recurso; por lo tanto, los materiales son diseñados o adaptados por el docente y lo que se puede adquirir para la asignaturas posters, tarjetas o material para jugar.

Como materiales auténticos se consideran, generalmente, aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos. Los libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera; las grabaciones de radio y televisión originadas en países donde se hablan estas lenguas; temas de propaganda, avisos, anuncios e impresos o registros grabados son considerados materiales auténticos.

(Plan de Estudios, 2006:13)

En el entendido que para el material auténtico cubra el objetivo de motivar a los alumnos por aprender la lengua debe ser renovado constante en calidad y cantidad suficiente ya que el

presupuesto asignado para las ayudas en la enseñanza incluye a las demás asignaturas y no es suficiente.

### 6.1.2.3 Traducción inglés-español –español –inglés

Otra de las actividades muy recurrentes en las clases fue la traducción de un texto corto o de vocabulario que introducía el libro de texto. **Fragmento 42.**

[En esta clase el docente solicita la traducción en español del vocabulario]		
LINEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	¿a qué se parecen estas palabras? [Señala una página del libro de texto]
2.	As.	niño...niña
3.	P.	¿a qué se parecen estas palabras en español?[señala un dibujo]
4.	As.	hombre, niño
5.	P.	bien, ¿un qué?
6.	As.	a una niña
7.	P.	<i>student</i> se parece al español a... ¿a qué palabra se parece <i>student</i> en español?
8.	As.	<i>Student</i>
9.	P.	no, a ver se parece al español <i>student</i> ... noo?... se parece a esta expresión, una...una... estudiante... puede ser hombre o puede ser mujer, estudiante <i>student</i> , bien continuamos con la otra palabra... ¿a qué se parecen estas palabras?

Frag. 42. Traducción. Transcripción.

En esta clase el docente a través de sus preguntas solicita que los alumnos asocien la palabra en inglés con el español como cognados, sin embargo en las líneas 2 y 4, el grupito de alumnos que contesta obtienen el significado por los dibujos que señala el docente, no por la palabra en inglés. En la línea 9, el dibujo de *student* en el libro de texto no es claro en los alumnos que ya habían identificado el dibujo de *boy* como niño y *girl* como niña, el dibujo de *student* es igual que los dibujos *boy* y *girl*.

### 6.1.2.4 uso de libro de texto

En las actividades pedagógicas recurrentes se encuentra el libro de texto aunque sólo se utilizaba para hacer traducciones cortas o un ejercicio que no fuera considerado muy difícil para los alumnos. En la siguiente clase, el docente va reconstruyendo junto con los alumnos la traducción del texto. **Fragmento 43.**

[La grabación se hace con un grupo de tercer año. Esta clase es continuación de una clase en donde el profesor les había enseñado vocabulario que utilizarían para traducir el texto como las siguientes: <i>parrot, bad, attitude, rude, polite.</i>
---

LÍNEA	INTERACCIÓN	DISCURSO
1.	P.	Pareciera que no...que no saben muchas palabras. No saben muchas palabras y saben poquitas palabras del texto pero ahorita vamos a ver que no es necesario... no es necesario, entender todas las palabras de aquí para entender el texto en español. Vamos aprender a... este... a entender la idea principal de cualquier texto ya sea en inglés o también lo pueden aplicar en español, ah. Vamos a ir nosotros entonces <i>young man</i> vamos a traducir... vamos a tratar de hilar toda la... toda la idea de texto contando nada más las cosas que están subrayadas, bien. Entonces <i>young man</i> ¿qué habíamos dicho que era?
2.	As.	hombre joven
3.	P.	Un hombre joven, vamos a ponerle así. Un hombre joven ¿qué cosa?
4.	As.	que se llamaba John
5.	P.	Que se llamaba John ¿qué cosa?
6.	As.	Recibió
7.	P.	Recibió ¿qué?
8.	As.	un loro
9.	P.	un loro
10.	As.	ese loro era de mala actitud
11.	P.	OK, de mala actitud ¿y qué más?
12.	As.	tenía mal vocabulario
13.	P.	muy bien
14.	As.	y la palabra...palabra...
15.	P.	la palabra ¿de quién?
16.	As.	del loro
17.	P.	del loro ¿qué cosa?
18.	As.	era rudo, era grosero
19.	P.	era grosero, pero John ¿qué cosa?
20.	As.	trato de cambiar
21.	P.	¿A quién?
22.	As.	la actitud del loro
23.	P.	muy bien
24.	As.	constantemente...palabras amables
25.	P.	haber, haber aquí se interrumpió
26.	Ernesto	querían cambiar al loro
27.	P.	diciendo ¿qué?
28.	Floriberta	palabras amables
29.	P.	palabras amables
30.	David	escuchando música
31.	As.	tocando música
32.	P.	suave música y bueno aquí hay un gran hueco vea... pero todo ¿para qué?
33.	As.	para darle un buen ejemplo
34.	P.	darle un buen ejemplo, pero...
35.	As.	nada funciona
36.	P.	Nada funciona. Realmente ya con estas veinte siete palabras que nosotros aprendimos ya sabemos de qué trata el texto

Frag. 43. Uso de libro de texto. Transcripción.

En este extracto de clase se puede observar que sólo en la interacción primera por parte del docente pregunta sobre el significado de dos palabras en inglés *young man*. Después va preguntando para que los alumnos con su ayuda traduzcan el texto de forma global con coherencia buscando equivalentes en español para entender el mensaje del autor. Sin duda, se construye la comprensión del texto con la guía del profesor y los alumnos. Una técnica del

método gramática traducción muy utilizado en las practicas docentes de 1993 y que aún se enfatiza mucho en las aulas, (Davies, 2010). Sin embargo, estas técnicas y actividades pedagógicas no desarrollan competencias para lograr que los alumnos se comuniquen, den y reciban información en inglés en el ámbito de la vida cotidiana. Aunque la política lingüística fomenta el uso de actividades pedagógicas que lleven a los alumnos a usar inglés, lo que se aprende de forma memorística es incipiente ya que no desarrolla la forma oral sino copiar palabras en inglés o hacer oraciones simples.

Analizando lo complejo de la situación, se observa que una de las mayores críticas al libro de texto es que considera que los alumnos que estudian inglés en las escuelas secundarias son hablantes de español y que su segunda lengua es el inglés. Este texto está avalado por los planificadores de la lingüística en la enseñanza del inglés de la Secretaria de Educación Pública ya que los profesores no tienen la libertad de elegir sus propios textos. Los libros son analizados por los planificadores quienes eligen dentro del mercado de editoriales, quince libros y éstos son los que pueden solicitarse a través de la Secretaria de Educación de cada Estado y puedan llegar gratuitamente a las manos de los alumnos. Dentro de los quince libros de textos, se encontraba el libro de texto New Interact de la editorial LAROUSSE que el docente eligió para el ciclo escolar (2010-2011). Estos libros van acorde a los contenidos y los objetivos curriculares de la política enfatizan mayormente las habilidades de producción: oral y escrita y las habilidades receptoras: leer y escuchar.

Los libros de textos de inglés presentan temas descontextualizados a la vida de los alumnos en el aula tales como hablar por teléfono, ir al supermercado y otros lugares que en la comunidad que los alumnos nunca los han visto; actividades y formas de vida de la sociedad dominante, (Hamel 1996). El libro de texto no cuenta con pertinencia cultural debido a las imágenes y temas presentados que son enfocados a países de habla inglesa, no mexicana y mucho menos tzeltal y pudiera presentar confusión al alumno. Aunque el libro de texto integra los métodos y enfoques de enseñanza propuesto por las reformas educativas de 1993 y 2006, los docentes desconocen como cristalizar estas propuestas en el aula. Con los datos recabados, se observa poco uso del libro de texto en la clase de inglés. Desde mi punto de vista, si en la enseñanza no se crean las condiciones o situaciones comunicativas para que los alumnos se acerquen o se aproximen a la realidad del mundo global, entonces es cuando pudiera darse la confusión, pero si hay creatividad en la enseñanza de temas de la vida real del mundo exterior no sólo los

alumnos se motivarían sino que enriquecerían sus formas de percibir la vida como lo están comprobando con el uso del internet. Para mí, no existe un libro de texto que pueda satisfacer las necesidades de cada comunidad o contexto escolar; por lo tanto, la política está dando al docente la flexibilidad de elegir el libro que vaya acorde a su enseñanza y planeación; es labor del docente de adecuar creativamente su enseñanza.

Por otra parte, se percibe un desconocimiento de lo que establece la política educativa y lingüística en la enseñanza del inglés en lo que se refiere a las propuestas metodológicas y objetivos curriculares por los docentes. Aunque el docente cuenta con el perfil en la enseñanza de inglés, se percibe un desconocimiento de la política en sus acciones y en lo que dice (véase 4.3.1.1). Al ser un docente sin experiencia en contextos como Mesbiljá y al no tener formación en la enseñanza de inglés como tercera lengua, su práctica docente se mueve en la imprevisibilidad.

**Entrevistador:** ¿qué impacto tiene la Política Educativa en la enseñanza del inglés?

**Maestro:** pues este eh, considero que... que **impacta mmm muy poco** ¿no? Porque si nosotros vemos este eh... **el plan de estudios** que ofrece esta eh... esa nueva reforma pues, realmente yo creo que no se ha investigado bien ¿no? Porque no se esté eh...nos ofrecen un plan de estudios que es general para todas las este eh... todas las secundarias ya sea este eh... ya sea una secundaria de la ciudad o de una escuela rural pues ofrece lo mismo ¿no? que si...que si hay algo que hay que destacar es de que **hacen énfasis en la cuestión oral** ¿no? Pero realmente todo lo que ofrece como que **todavía no está muy claro** ¿no? Siento... al menos yo que estoy trabajando desde hace apenas un año aquí, yo he checado los libros, yo he checado todo lo que la **Secretaría nos exige**, a parte la **coordinadora académica** y considero que es **mucho**. Si les dijeran a los alumnos... es como nosotros les enseñáramos inglés a los alumnos y ya damos por hecho que llevaron seis años la primaria inglés cuando ... y más en estos medios de que **en primer grado es la primera experiencia que ellos apenas tienen con el inglés**.

Frag. 44 Entrevista docente. Transcripción. Octubre 2010.

Los problemas para el aprendizaje de la lengua inglesa reflejan otros aspectos de la formación de los alumnos; simplemente no se puede aprender ningún conocimiento o lengua desde el supuesto que se conocen las bases de las que parte el programa educativo. En este caso, el programa educativo de inglés para el nivel secundaria basa su enseñanza-aprendizaje en el supuesto que el alumno es hispano parlante nativo, supuesto totalmente falso en Mesbiljá. La política educativa y lingüística homogeneiza el proceso enseñanza-aprendizaje de inglés sin considerar el contexto de los alumnos que hablan una lengua indígena. Se refleja en lo que dice el docente que marca una distinción entre los alumnos de Mesbiljá (tzeltales) y los alumnos

que aprenden inglés en una ciudad (mestizos). Los alumnos no tienen conocimientos previos de inglés por lo que considera que los contenidos del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras son ambiciosos y es por ello que recurre al método tradicional. Por lo que coincidimos con Davies quien dice que en México las prácticas más comunes de los docentes en clase de inglés son: lectura en voz alta, traducción literal, uso de listas de vocabulario, repetir palabras o frases y el resultado es que los alumnos no pueden comunicarse en inglés. Las técnicas que más utiliza el docente en clase es la repetición de vocabulario, gramática y hace que dibujen para que poco a poco relacionen la imagen con la palabra de inglés. Recurre a la traducción como técnica para contrastar dos lenguas. (Davies, 2010)

Los contenidos deben presentarse contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; usualmente no utilizamos palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera. Por ello, se destaca el uso de situaciones de comunicación reales o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como las que surgen de manera eventual.

(Plan de Estudios 2006:14)

La política lingüística establece que la enseñanza de inglés no se debe dar descontextualizada con palabras o gramática aislada sin que existe una situación en donde se comprenda la función de la lengua. Sin embargo, las clases de inglés en Mesbiljá se enfatizan mucho la enseñanza de vocabulario no aplicando la política lingüística debido a que las prácticas sociales y la cultura del profesor y los alumnos son diferentes. El profesor necesita emplear el español como vehículo para aprender inglés porque desconoce la lengua materna de los alumnos y los alumnos requieren aprender el idioma inglés a través de una lengua que no comprenden del todo. Como resultado, enfocan la mayor parte de la clase en memorizar listas de palabras para cumplir y tener una base del inglés que le permita al alumno asociar la palabra con la imagen mental del objeto que se refiera. Así se da la enseñanza-aprendizaje del inglés en Mesbiljá, en donde falla la política lingüística porque los docentes de inglés necesitan conocer la lengua materna de los alumnos para poder contextualizar en inglés y falla el docente al conformarse con el método gramática-traducción donde se refuerza el aprendizaje memorístico de palabras.

Con los datos recabados, se percibe que la política persigue un objetivo muy distinto al del docente y éste al no tener como meta que los alumnos realmente aprendan a comunicarse a nivel básico en inglés no aplica la política porque sus creencias o factores (Véase 4.5) son como barreras que le impiden arriesgarse a combinar otros métodos o enfoques.

### 6.1.3 Reflejos de prácticas sociales en el aula

Para poder entender la cultura tzeltal debemos conocer los símbolos y significados que le dan vida a sus prácticas sociales. Para Geertz (1987) la cultura es “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.” (en Chanona, 2011:149) Es complejo intentar destejer los cruces y contactos culturales que cada miembro construye con su grupo, como lo hace la gente de Mesbiljá; intentar comprender lo que subyace en los pensamientos de los alumnos, padres y docentes no es tarea fácil. Sin embargo, con el apoyo de las diferentes técnicas etnográficas y mostrando respeto por la cultura local, se puede lograr comprender el por qué de sus acciones (Véase capítulo 2). Un ejemplo de esto, se observa en las clases de inglés de primer grado. Los alumnos (hombres) se sientan en la mitad del salón y las mujeres en otra mitad. (Ver imágenes 65). El docente de inglés cuando llega a esta comunidad no entendía porque los alumnos al llegar al salón de clases no se integraban o se mezclaban entre hombres y mujeres. En varias ocasiones, intenta utilizar técnicas de enseñanza que permiten integrar a los alumnos como las siguientes:

Intenté varias técnicas que había aprendido en mis clases de inglés y traté de utilizarlas, una de ella fue la siguiente: Pedí a los alumnos a decir el número que yo le asignara del 1 al 5, y así los agruparía, todos los unos, se debían de agrupar, los dos y así sucesivamente. Para mi sorpresa, nadie dijo nada ni se movió. Intenté después otra técnica que me había funcionado en otros contextos en donde di clases. Formé a todos los alumnos y les dije que iban a formar una hilera que comenzara la fecha de nacimiento o cuando cumplían años, se formarían de acuerdo con el mes que nacieron, primero los de enero y terminarían con los que nacieron en diciembre y así pensaba yo que los cambiaría de lugar al sentarlos todos lo que nacieron en enero, pero lo que no sabía es que no se sabían en qué día habían nacido

Frag. 45. Entrevista con docente de inglés, transcripción. Marzo 2010.

Estas técnicas que utiliza el docente menciona que no funcionaron porque los alumnos no decían el número ni se paraban de sus asientos para hacer la actividad. En la segunda técnica, el docente desconocía que en Mesbiljá las familias no acostumbran a celebrar los cumpleaños. De acuerdo con Young (2001), es difícil comprender la propia cultura y es un reto real entender o interpretar la cultura de otras personas. Sin embargo, en nuestros intentos de entender la cultura de otros es que entendemos nuestra propia cultura. Estando en otra cultura y observando comportamientos no familiares nos obliga analizar nuestros motivos y significados a nuestras acciones. Esto que dice Young (2001) lo expresa el docente que logra entender a

través del tiempo trabajando en Mesbiljá, que los alumnos en la vida cotidiana con sus familiares, tienen prácticas similares que se reflejan en el aula. La política lingüística fomenta la integración del grupo en donde los alumnos en el aula deben de trabajar en pares o trabajar en equipos, los alumnos deben de integrarse como grupo sin distinción ya que enfatiza la igualdad de género. Aunque en la comunidad los alumnos están acostumbrados a trabajar en colectivo con su familia, en sus prácticas sociales trabajan con personas de su mismo sexo. Esta forma de sentarse en el aula, mujeres por un lado y hombres por otro, es una práctica social que se refleja en el espacio áulico desde que entran a Preescolar y Primaria porque sus maestros tzeltales no se apegan a la política educativa y dejan que se sienten como lo hacen en la vida social y familiar.

Lo que presento en la imagen 65, es una actividad muy común en la vida cotidiana de Mesbiljá por la religión presbiteriana que profesan la mayoría de sus habitantes (Véase capítulo 3). En la imagen 66 se aprecia un culto religioso; por un lado, se puede apreciar a los hombres quienes son los que dirigen el culto y se sientan en el espacio principal, una mesa que les sirve de pódium en donde los hombres se juntan y son los que deciden cómo se va a llevar el culto, y por el otro lado, en otro espacio se acomodan las mujeres y niños; algunas personas sentadas o paradas escuchando el culto. Esta forma de integrarse mujeres y niños por un lado y hombres por otro es común observarlo en otras actividades de la vida cotidiana en donde la participación que tiene el hombre es el que guía las actividades, tal es el caso de las reuniones generales de la comunidad. De la misma manera, se refleja en el aula de inglés que los alumnos hombres tienden a ser el sexo dominante de la clase aunque el docente intente de fomentar la igualdad de sexo teniendo las mismas oportunidades de participar o preguntar.

La política educativa y lingüística falla en tratar de fomentar en los alumnos igualdad de género porque olvida que las comunidades indígenas basan sus acciones en usos y costumbres que están enraizadas en las formas de cómo perciben la realidad y la vida; muy diferente a cómo el docente de inglés y los planificadores de la política lingüística conciben de cómo se aprende una lengua en el aula cuando no hay igualdad de género, sumado a la religión que profesan en donde las mujeres obedecen las decisiones que toman los hombres.

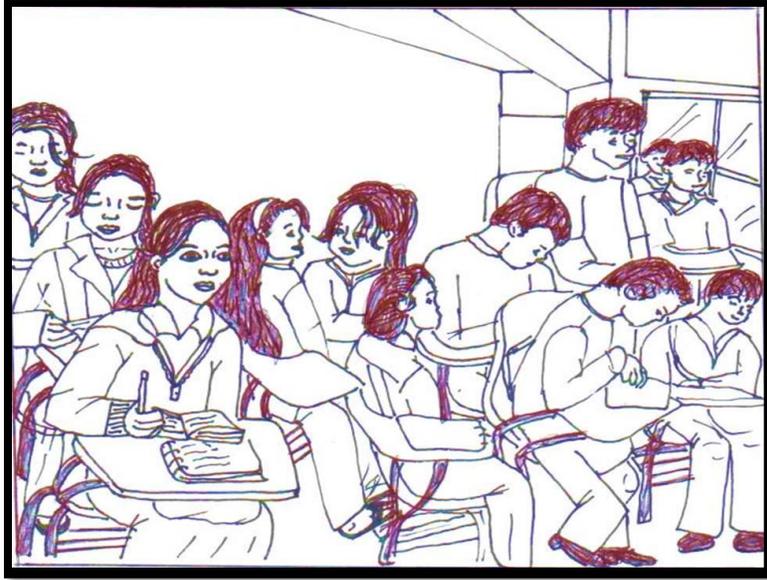


Imagen 65: género en el aula

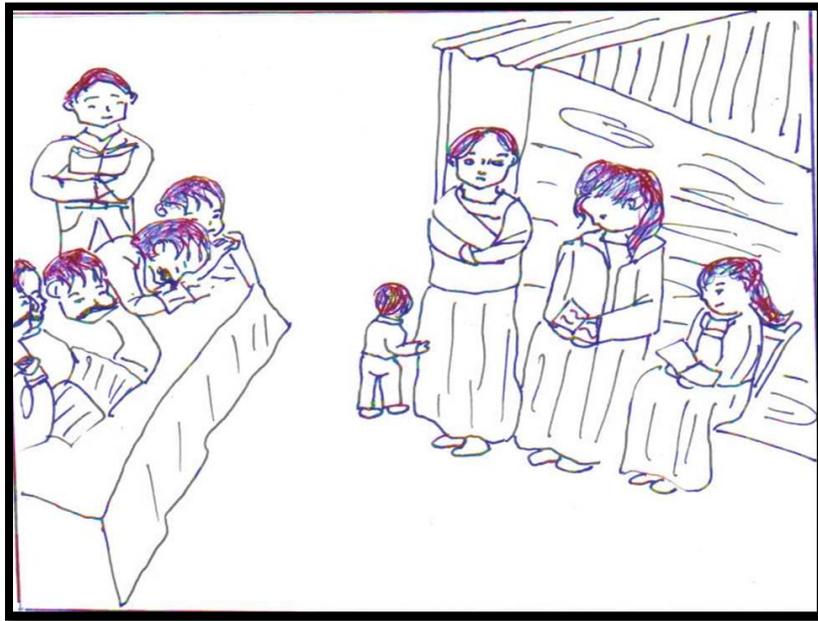


Imagen 66: género en la comunidad

## 6.2 Reflejos de la percepción del inglés y su utilidad en Mesbiljá a través del análisis narrativo

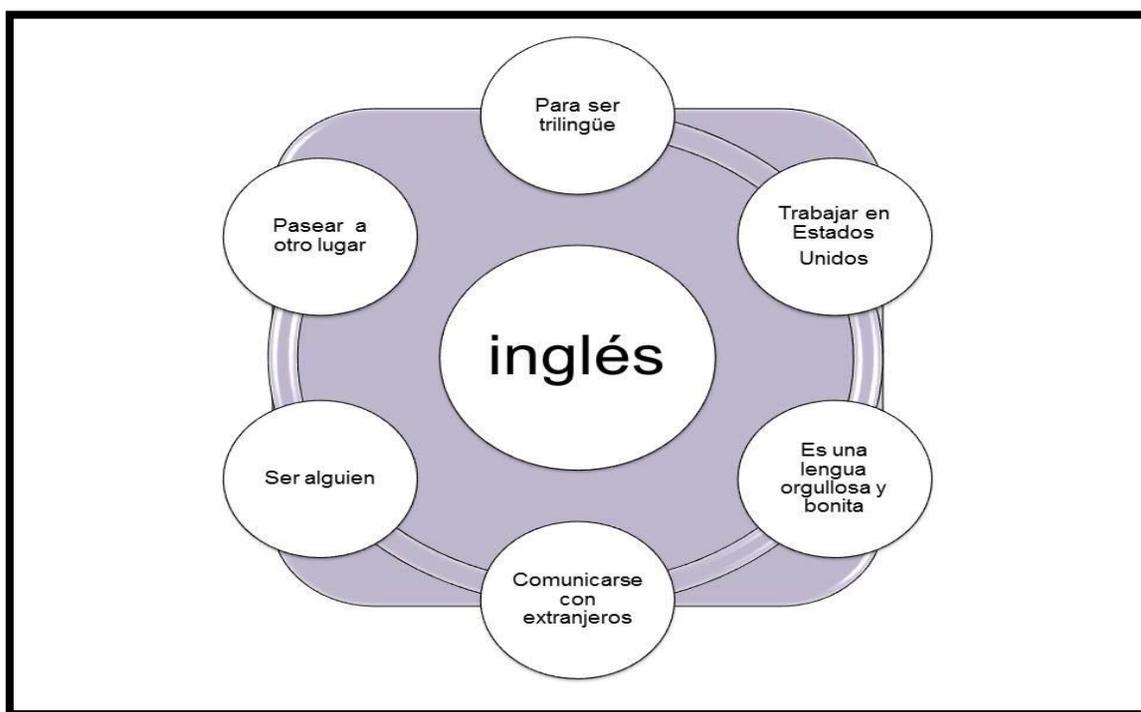
De acuerdo con Edwards (2008) las narraciones de experiencias propias reflejan percepciones, emociones, temores, sueños, de la vida cotidiana de las personas. Lo que analizaremos en las narraciones que presentamos en esta sección son reflejos de la política educativa y lingüística que penetra en la enseñanza del inglés como asignatura obligatoria (Véase capítulo 1). Los hablantes en este estudio (los alumnos tzeltales) no han sido pasivos, reaccionan y deciden si aprenden o no las lenguas hegemónicas que se imponen: español e inglés. En cada una de las narraciones se refleja la utilidad y los motivos que tienen los padres de que sus hijos estudien inglés y de los hijos por aprenderlo. Se dividen las narraciones de acuerdo a los diferentes motivos que ellos narran: migración temporal, estatus, empleo, lengua franca y escolarización. De acuerdo a Lomelí (2009) las narraciones hablan por si mismas por lo que en este trabajo se presentan cada una de ellas y se analizan conforme a los significados que reflejan una rica fuente de entendimiento de la preocupación cultural y social que sienten los tzeltales por mejorar sus fuentes de ingreso no sólo en la agricultura sino por sus intereses sociales y culturales de conocer otras formas de vida.

Para triangular la información se presenta una gráfica que sintetiza el gusto o no por el inglés de los alumnos. La pregunta que se le hizo a los alumnos en la entrevista fue la siguiente: *weka* inglés para ti? *widil yax kot ta wot'an te inglese*. ¿Qué es el inglés? ¿Qué significa el inglés?



Gráfica 2: Reflejos de los alumnos sobre el inglés

La mayoría de los alumnos tienen preferencia por el inglés, 74 contestaron que sí les gusta, 14 alumnos consideran que es difícil, 7 alumnos se quedaron callados, 5 alumnos contestaron que sí les gusta pero se les hace difícil y 2 contestaron que no les gusta el inglés. Las respuestas que dieron los alumnos reflejaban también porque les gustaba o no aprender inglés. Se presenta una gráfica que ilustra sus motivos por aprenderlo.



Gráfica 3: representaciones de los alumnos sobre el inglés

Los alumnos tienen diferentes imágenes de la utilidad del inglés fuera de Mesbiljá, no en la comunidad. Los Estados Unidos es el país que fue más mencionado para irse a trabajar o para hablar con otros cuando se pasea en otro lugar. Para los alumnos la lengua permite comunicarse con otras personas que no hablan tzeltal ni español. Les brinda la oportunidad de pasear o viajar a los Estados Unidos con fines de trabajo. También les permite estudiar y tener una profesión y así ya serían trilingües. Zimmerman señala que “los Estados Unidos es, evidentemente, la potencia demográfica, económica y científica no sólo del mundo anglófono, sino universal.” (2010:560) Los alumnos presentan esta imagen de los Estados Unidos como una lengua franca que se usa a nivel internacional para comunicarse con hablantes de otras lenguas.

### 6.2.1 Migración temporal

En las narraciones que se presentan se destaca el deseo de salir de la comunidad pero no de forma permanente sino de ir y regresar con la necesidad de mejorar su calidad de vida.

#### **Sergio Gómez López. Alumno**

Yo entiendo que el inglés aprendamos mucho y cuando **vamos a otro lado** no tenemos miedo. Es algo que **debemos aprender a fuerza** porque es la lengua que más le debemos dedicar empeño si queremos trabajar. **Pero ni modos** hay que estudiar mucho de inglés.

Frag. 46. Testimonio de Sergio. Nota de campo. Octubre 2010.

#### **Contexto: trabaja como autoridad de Mesbiljá Moisés Sántiz Gómez. Padre de familia**

Porque al salir mi hijo **a otras ciudades** va a necesitar que mi hijo hable inglés. Que bueno que una maestra esté enseñando inglés, que bueno que al conocer a personas extranjeras en otros estados sabrán hablar con ellos. Si le será útil a mi hijo porque le facilitará a mi hijo para conseguir trabajo aquí en Mesbiljá, saber hablar inglés puede tener mejores cargos.

Frag. 47. Testimonio de Moisés. Nota de campo. Noviembre 2010.

### 6.2.2 Empleo

#### **Contexto: fuente de trabajo Pedro Gómez Sántiz Padre de familia**

Bueno, así digo porque no tengo estudios, te lo digo porque pueden **trabajar** en una tienda, en un hotel. Ojalá que sí quiera estudiar inglés casi no quiere estudiar y que bueno que está usted maestra y el maestro porque pueden enseñarle. Aquí no le sirve en Mesbiljá pero si puede **servirle si va a otra lugar**, casi ni sabemos español, pero que vaya a Estados Unidos donde llegan los mestizos o caxlanes muy ricos, es bueno que aprenda para que salga a buscar trabajo fuera para que gane dinero. Afuera aprenden mejor el español, así como esta Candy, terminan la secundaria o COBACH y se van a trabajar, los caxlanes no nos entienden. Pero luego los niños no quieren estudiar. Gracias a Dios que ahora puede porque antes no había educación y los padres no dejaban estudiar.

Frag. 48. Testimonio de Pedro. Nota de campo. Diciembre 2010.

#### **Contexto: Trabajo en turismo Carlos Hernández Sántiz Padre de familia**

Cuando **trabajé en** Playa del Carmen puro gringo encontré y **no sabía inglés**, pero que bueno que mis hijos ya están aprendiendo inglés y español porque pueden saberlo hablar y leer y como empleados en Cancún podrán ganar más que solo si hablan tzeltal no pueden platicar. Yo no podía hablar español cuando salí y no pagaban bien. Es bonito que mi hijo esté aprendiendo inglés

Frag. 49. Testimonio de Carlos. Nota de campo. Noviembre 2010.

**Nehemías López Gómez. Alumno**

Es un idioma que es importante para aprender porque si quieres **ir a trabajar** en lugares que habla inglés te facilita preguntar y encontrar trabajo. Si vamos a San Cristóbal y hay veces las personas vienen de otro lado pero si sabemos hablar en inglés podemos hablar en inglés podemos hablar con él.

Frag. 50. Testimonio de Nehemías. Nota de campo. Octubre 2010.

### 6.2.3 Lengua franca

**Contexto: Felicidad. Rubicelia Sántiz Gómez. Alumna**

El materia de inglés me gusta mas y es un poco difícil para aprender pero lo que siento para el materia de ingles es algo muy importante porque cuando **hablamos de ingles me siento feliz porque ya es otro idioma** por eso me gusta aprender más y esto es el significado para mi.

Frag. 51. Testimonio de Rubicelia. Nota de campo. Octubre 2010.

**Armando Sántiz Sántiz. Alumno**

Me gusta estudiar el ingles porque es bueno para **hablar con otro compañero** y también maestro de ingles va a explicar bien como vamos a hacer el trabajo de ingles y cuando vas a **buscar tu trabajo** y te vas a Inglaterra puro ingles hablan ahí y si no sabes ingles, no vas a quedar ahí.

Frag. 52. Testimonio de Armando. Nota de campo. Octubre 2010.

**Contexto: hablar con un extranjero. Isaías Gómez López. Alumno**

Es una **lengua tercera** en el que hablamos y es bueno aprender, porque al encontrarse con un extranjero, podrá hacerte una pregunta.

Frag. 53. Testimonio de Isaías. Nota de campo. Octubre 2010.

**Contexto: Seguir aprendiendo. Héctor Gómez Sántiz. Alumno**

Yo pienso que bien el inglés estoy aprendiendo bien en el primaria aprendí **español** y **ahora ingles** yo sigo estudiando.

Frag. 54. Testimonio de Héctor. Nota de campo. Octubre 2010.

**Contexto: Trilingüe**

Cuando nací aprendí hablar de **tzeltal** y entre a primaria a estudiar hablar **español** y pase a secundaria y ahora estoy aprendiendo hablar **ingles**.

Frag. 55. Testimonio de Ernesto. Nota de campo. Octubre 2010. Octubre 2010.

#### 6.2.4 Estatus

##### **Silvia Pérez Gómez**

Es difícil de entender **la clase** de inglés pero quiero aprender inglés porque **no entiendo** lo que está diciendo el maestro. El inglés **no saber escribir** en palabras de inglés porque no sabes hacer palabras.

Frag. 56. Testimonio de Silvia. Nota de campo. Diciembre 2010.

##### **Contexto: Zenaida Pérez Gómez**

El inglés para es que quiero aprender mucho y quiero **ser maestra de inglés** y me gusta mucho como hacemos dibujos para hacer bien el trabajo. Solo pienso eso. Gracias

Frag. 57. Testimonio de Zenaida. Nota de campo. Octubre 2010

##### **Contexto: Rosendo Gómez Sántiz**

El inglés si me gusta mucho porque no es tanto difícil... **la música** si me gusta mucho porque canta mucho de inglés y me gusta mucho **bailar mucho de inglés** y me gusta **ver televisión** de inglés.

Frag. 58. Testimonio de Rosendo. Nota de campo. Octubre 2010.

##### **Contexto: Cecilia Pérez Gómez**

El inglés me gusta hablar pero no me gusta escribir porque **escribir es difícil**. Se me dificulta porque no entiendo como se les lee como se les escribe porque y también **es importante para aprender y para ir a cualquier lugar**.

Frag. 59. Testimonio de Cecilia. Nota de campo. Octubre 2010.

##### **Contexto: Sergio Díaz Sántiz**

*I like to listen to music* inglés. Porque cuando voy a otro lugar y siempre hablan de inglés y sino se habla en inglés así es que debemos de saber hablar en inglés eso es necesario.

Frag. 60. Testimonio de Sergio. Nota de campo. Octubre 2010.

El inglés es considerado útil en Mesbiljá en cuatro aspectos por irse de su comunidad al mayor centro de atracción económica regional con la finalidad de tener un empleo mejor remunerado y sostener a sus familias por medio del envío de recursos económicos a Mesbiljá. Esto es conocido como migración temporal ya que las personas planean trabajar fuera del país o estado y regresar a su lugar de origen; necesidad de mejorar la calidad de vida de su familia. Segundo,

el dominio de la lengua inglesa permite entablar relaciones comerciales con los extranjeros que tienen a nuestro país como destino turístico, es decir, comprar, vender u ofrecer servicios. Tercero, capacitación para el trabajo, el uso de la lengua inglesa permite el empleo de tecnologías dentro de la industria de la transformación donde la mayor parte de los manuales no han sido traducidos, los cuales los coloca en ventaja para encontrar un empleo. Cuarto, el dominio del inglés permite a los familiares de los que ya trabajan en el extranjero ir y conocer lugares y personas fuera del país. En cada una de las narraciones los alumnos comentan que sí les gusta el inglés aunque se les haga difícil; la significación del inglés se puede percibir como una lengua franca que sirve de puente para comunicarse con otras personas, además es útil para conseguir empleo y es una forma de entretenimiento cantando canciones o viendo películas. (Véase capítulo 4)

Contraponiendo a las narraciones de la utilidad del inglés que expresan los alumnos y los padres de familia encontramos datos tomados de una entrevista realizada al profesor sobre sus percepciones del aprendizaje de los alumnos.

**Entrevistador:** En la entrevista que tuve con los alumnos dicen que les gusta mucho el inglés, ¿qué opinas?

**Maestro:** aja, pues este eh... si **son muy pocos alumnos** o sea no podemos decir que no, si porque tengo muchos alumnos que le vuelvo a repetir son los uno dos o tres alumnos de...de todo este eh...de cada grupo no, de que si yo he visto que en las clases ellos hasta me hablan en inglés no, me dicen *good morning, how are you?* Me tratan ellos de hablar en inglés y pues yo les contesto. Por ejemplo cuando quieren entrar me dicen *May I come in?*, igual cuando paso lista tienen que decir *present* oh...*I am here* pero si son muy pocos que si se les ve con ese entusiasmo de querer hablarlo, no, pero la gran mayoría no.

Frag. 61. Entrevista con docente de inglés. Transcripción. Diciembre 2010

Se percibe que el entusiasmo de aprender inglés el docente la relaciona con la participación en clase y con el deseo de expresar frases; una habilidad que el docente no fomenta en la clase. La mayoría de sus alumnos dice que no le gusta el inglés porque no participan en clase. Sin embargo, en la entrevista con los alumnos dicen que sí les gusta pero se les hace difícil o no entienden lo que dice el profesor. Se contraponen dos visiones de enseñar y aprender inglés porque las narraciones expresan la utilidad del inglés en que puedan usar la lengua en contextos reales de la vida cotidiana. Contrario al docente que lo reduce a la participación en clase en donde se desarrolla la habilidad escrita de copiar palabras y oraciones.

Ahora presentaremos lo que percibe los padres de familia con respecto al aprendizaje de inglés en sus hijos. Por la dispersión que viven las familias en Mesbiljá, se entrevistaron a 26 familias. Se muestra un ejemplo tomado de una entrevista con el Sr. Enrique Gómez Sántiz sobre el aprendizaje de inglés en sus hijos de secundaria.

**Entrevistador:** ¿Qué opina que su hija esté estudiando inglés en la secundaria?

**Sr. Enrique:** Floriberta va estudiar COBACH en Corralito cuando termine tercero, necesita aprender inglés y español.

**Entrevistador:** ¿considera útil que aprenda inglés aquí en Mesbiljá?

**Sr. Enrique:** que vaya a Cancún hay mucho gringo y pagan bien. Yo trabajé en pantanos en Veracruz y Villahermosa no pagaban bien. No hablaba español bien.

Frag. 62. Entrevista con Enrique. Transcripción. Diciembre 2010.

Los padres entrevistados no perciben que en la comunidad les sea útil aprender inglés porque no es la lengua de la comunidad y Mesbiljá no es un lugar turístico. El inglés es una lengua asociada con los Estados Unidos y la imagen que tienen de la lengua, la asocian a su religión presbiteriana. Ellos perciben su utilidad fuera de Mesbiljá y sí quieren que sus hijos la aprendan para trabajar, para estudiar, “para poder mejorar y tener una mejor forma de vida.” (Pedro Gómez Chimbak, 2010) Después de que terminan la secundaria, algunos jóvenes van a trabajar a ciudades cercanas o a otros estados de México; por lo que han visto la posibilidad que el aprendizaje y uso del inglés, les dé oportunidades de trabajo y por ende mejor calidad de vida. De los datos recabados, no se percibe que los hablantes de tzeltal consideren que la política lingüística del inglés tenga efectos negativos en sus vidas. Al contrario, por sus comentarios consideran que estudiar una lengua diferente les da oportunidades de mejorar sus condiciones de vida.

No obstante, la política lingüística sí satisface las expectativas que narran los padres de familia y los alumnos en cuanto al uso del inglés, hablar con extranjeros, comunicarse en inglés, escuchar música, trabajar en un lugar turístico; estas expectativas posiblemente ambiciosas para un nivel básico de inglés en la educación secundaria que si se lograra alcanzar; los alumnos si pudieran comunicarse en la vida cotidiana dando o recibiendo información personal. Expectativas que los docentes creen que son falsas porque dicen que no concuerdan con sus acciones tanto de los padres como de los alumnos en la escuela.

### 6.3 Competencia comunicativa en inglés a través del análisis de la etnografía de la comunicación

La política lingüística tiene como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa, por lo que toma en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma. En el enfoque comunicativo que enfatiza la política lingüística a través de los métodos y enfoque de enseñanza, la corrección gramatical no es tan importante. Para comunicarse en una lengua extranjera no es necesario que las frases gramaticales sean perfectas, puede haber errores y sin embargo el mensaje oral y escrito se comprende (Plan de Estudios de Lenguas extranjeras 2006). En las situaciones que se presentan a continuación a través de extractos, se dio una interacción entre el docente y alumno de forma individual en donde el contexto se desarrolló en el salón de clases y las funciones para interactuar tenían diferente propósito dependiendo del grado en que estuviera el alumno. En estas situaciones, la etnografía de comunicación nos permite analizar el uso de las lenguas en contexto. Dentro de este contexto analizaremos si a través de la interacción se da la comunicación de dar y recibir información de la vida cotidiana en inglés (Véase capítulo 3)

#### 6.3.1 Situaciones comunicativas entre docente y alumnos

**Contexto:** Salón de inglés  
**Participantes:** Maestro y alumno  
**Función:** hablar de acciones pasadas  
**Propósito:** Evaluación oral tercer año

##### Extracto A

P: *Good morning*  
Calixto: *Good morning*  
P: *I'm going to ask you three questions, te voy hacer tres preguntas, sale*  
*Did you go to Oxchuc yesterday?*  
Calixto: No  
P: *Did you drink pozol?*  
Calixto: Yes  
P: *Did you play soccer last Saturday?*  
Calixto: No  
P: *Bye*  
Calixto: [se sonríe y se va]

Frag. 63. Situación comunicativa Calixto y docente. Transcripción.

### Extracto B

P: *Good morning*

María Luisa: [se sonríe y se tapa la boca]

P: *I'm going to ask you three questions*, te voy hacer tres preguntas, Ok? quítate la mano de la boca para que pueda escucharte, es un examen y me tienes que responder en inglés, como lo hicimos ayer en la práctica. *Did you make tortillas yesterday?*

María Luisa: [voltea la cara y no responde]

P: te voy a repetir *Did you make tortillas?* Si recuerdas *yesterday* qué significa? , no... otra pregunta *Did you go to school? Did you listen to music?* No vas a contestar, entiendes qué te pregunto?

María Luisa: [sonríe]

P: ya puedes irte, es el turno de Floriberta

Frag. 64. Situación comunicativa María Luisa y docente. Transcripción.

### Extracto C

P: *Good Morning*, Héctor

Héctor: *Good morning*, teacher qué me vas a preguntar

P: espera un momento, *Ok ready?*

Héctor: *yes*

P: *Did you drink coca cola yesterday?*

Héctor: No...pozol

P: *Did you listen to music?*

Héctor: *Yes*

P: *In English?*

Héctor: No

P: *Did you study?*

Héctor: No

P: Bye Héctor

Héctor: Adiós, a quién le toca ahora

Frag. 65. Situación comunicativa Héctor y docente. Transcripción.

### Extracto D

P: *Good morning*, German

German: *Good morning*

P: *ready?* Te voy hacer tres preguntas

German: Sí

P: *Did you go to Oxchuc last Sunday?*

German: No Ocosingo

P: si fuiste a Ocosingo?

German: Sí

P: *Did you watch TV yesterday?*

German: Yes

P: *Did you work with your father?*

German: Yes

P: Eso es todo. Bye

Frag. 66. Situación comunicativa German y docente. Transcripción.

**Contexto:** Salón de inglés  
**Participantes:** Maestro y una pareja (dos alumnos)  
**Función:** dar información personal e identificar objetos en inglés  
**Propósito:** Evaluación oral primer año

#### Extracto E

P: *Good morning...sit down...what's your name?*  
Alumna 1: María  
P: *and you?*  
Alumna 2: Juana  
P: Le voy a enseñar unas fotos y me tienen que decir en inglés como se llaman, ok?  
*What is it?*  
María: book  
P: Juana what is it?  
Juana: lápiz  
P: In English? Recuerda cómo se dice en inglés. Que te ayude María.  
María: pencil  
Juana: pencil  
P: Juana hay que estudiar más. Bye

Frag. 67. Situación comunicativa María, Juana y docente. Transcripción.

#### Extracto F

P: Good morning Armando y Juan...les gusta el inglés  
Armando y Juan: Sí  
P: Les voy hacer unas preguntas y me tienen que contestar en inglés... no les califico si me contestan en español...intenten...ustedes pueden. Armando, are you a boy?  
Armando: Yes  
P: Juan, are you a student?  
Juan: Yes  
P: Good, Armando what is it?  
Armando: di...di..  
P: ayúdalo Juan  
Juan: dictionary  
P: Pueden irse... dile a Sergio y a Filiberto que pasen

Frag. 68. Situación comunicativa Juan, Armando y docente. Transcripción.

#### Extracto G

P: **Morning** Elena, donde está tu compañero?  
Elena: ahí viene  
P: *come in and sit down* Rosendo. Elena, *what is your favorite color?*  
Elena: morado  
P: cómo se dice en inglés, Rosendo?  
Rosendo: Mayuk no se  
P: No se los dí, creo que no... se dice *purple*  
Elena: *purple*  
P: Rosendo, *what si it?*  
Rosendo: *notebook*  
P: *Bye* eso es todo.

Frag. 69. Situación comunicativa Elena, Rosendo y docente. Transcripción.

**Contexto:** Salón de inglés  
**Participantes:** Maestro y una pareja (dos alumnos)  
**Función:** expresar habilidades y gustos  
**Propósito:** Evaluación oral segundo año

#### Extracto H

P: *Morning* Zenaida y Floricelia...*sit down* les voy hacer unas preguntas  
Zenaida y Floricelia: [sonríen y con la cabeza dicen que sí]  
P: Zenaida, *what's your favorite animal?*  
Zenaida: *dog*  
Floricelia: *cat*  
P: *Can you make tortillas?*  
Zenaida: *yes*  
Floricelia: *Yes*  
P: en serio...saben cocinar?  
Zenaida y Floricelia: [sonríen y se van]

Frag. 70. Situación comunicativa Floricelia, Zenaida y docente. Transcripción.

#### Extracto I

P: Pasen... *morning* what are your names?  
Alumnos: Elías...Roberto  
P: Elías, *what's your favorite animal?*  
Elías: *cow*  
Roberto: *kawayu*...caballo  
P: en inglés, cómo se dice caballo?  
Elías y Roberto:[encojen sus hombros y no responden]  
P: se dice *horse*...  
Roberto: *horse*  
Elías: *horse*  
P: Ok, *bye*

Frag. 71. Situación comunicativa Roberto, Elías y docente. Transcripción.

En cada uno de los extractos tomados, no se percibe competencia comunicativa ya que como dice (Gumperz y Hymes, 1972) que es la capacidad y habilidad que tiene en este caso el docente y el alumno para usar el inglés, el docente reduce su interacción con frases de saludo o despedida *good morning, bye* ; frases adyacentes que los alumno si logran emitir. También tienen un dominio muy básico de comprensión con preguntas básicas, *what is it?, what's your name?* principalmente a nivel gramatical. Los alumnos reducen su interacción a *yes/no* respuestas o a vocabulario en inglés específico *cow, cat, dog, book*. Los alumnos en este tipo de situaciones ni emiten frases en inglés que permitieran fluidez en la comunicación entre el docente y el alumno debido que es un examen oral no se da en una situación comunicativa cotidiana, los alumnos

saben que van a hablar con el profesor en inglés para que obtengan una calificación, ellos previamente saben que tipo de respuesta quiere el profesor porque ya fue ensañada estas interacciones dentro de la clase. No existe competencia comunicativa ni interacción real en inglés porque muchas respuestas han sido memorizadas. No se aprecia el uso del inglés en este contexto porque no hay conversación espontanea sino simulada.

Aunque las situaciones comunicativas se presentan por grados (Extracto A-D) tercer grado, (Extracto E-G) primer grado, (Extracto H-I) segundo grado; las situaciones comunicativas presentan el mismo patrón de interacción maestro-alumno (s) con preguntas básicas de responder sí o no. No se percibe diferencia en los tres grados sobre dominio del inglés básico, las interacciones verbales se reduce a vocabulario, el cual tampoco está contextualizado en una situación. La expectativa que expresan los alumnos por hablar inglés en sus narraciones tampoco se cumple ya que no pueden hablar inglés.

### **6.3.2 Elementos kinésicos y proxémicos**

En las interacciones cara a cara podemos encontrar elementos del discurso no verbal en los espacios sociales y áulicos de Mesbiljá. Dentro del discurso no verbal encontramos elementos kinésicos y proxémicos, veamos el primero que estudia los movimientos del cuerpo, gestos, expresiones faciales como un medio de comunicación. La cara es una máscara que cambia dependiendo de la audiencia y de la variedad de la interacción social. Las personas se esfuerzan por mantener la cara que se han creado ante las situaciones sociales como lo es la escuela. Los alumnos o docentes se encuentran emocionalmente atados a sus caras por lo que se sienten bien cuando la pueden mantener. Sin embargo, la pérdida de esa cara resulta en un dolor emocional, por lo que, la gente en la interacción social coopera al utilizar estrategias de cortesía para mantener sus caras (Goffman 1967 y Neuliep, 2003). En las interacciones cara a cara que se presentan entre docente-alumno o alumnos, se puede apreciar esta pérdida de cara por parte de los alumnos cuando el profesor les preguntaba en inglés. La mayoría de los alumnos se sonreía y se tapaba la cara con su mano, o se volteaba para no mirar al profesor de frente con una mirada vaga. Son gestos muy presentes en los tzeltales cuando tienen timidez o no saben que decir. Estos mismos gestos son reflejos de la vida familiar en donde principalmente las mujeres utilizan estos gestos para expresar timidez cuando se les pide que realicen acciones que

no están acostumbradas a realizar como limpiar el camino principal de Mesbiljá para que se les entregue la beca de oportunidades o cuando están presentes mestizos y les preguntan algo, antes de responder se tapan la boca o bajan la mirada.

Con respecto a la proxémica, estudia las necesidades de espacio de los seres humanos y animales y los efectos de la densidad de población en el comportamiento, la comunicación y la interacción social. En la cultura tzeltal, las personas raramente se aproximan unos a otros fuera de los límites de espacio de respeto necesarios (considerando a una persona adulta normal), un espacio de 70cm a 1mt como mínimo de aproximación se considera un buen límite. Los alumnos de la secundaria han aprendido a qué distancia mantenerse cuando hablan con el profesor o cuando él les pide que se acerquen para decirles o pedirles que realicen una actividad. Es común entre los adultos que mientras conversan entre ellos guarden las manos dentro de los bolsillos y cuando hablan con personas ajenas a la comunidad es normal que crucen las brazos sobre el pecho a la altura del abdomen como buscando autoprotección. Los adolescentes raras veces utilizan este tipo de posturas ya que son más abiertos e influenciados desde el punto de vista cultural, imitando posturas del exterior. (Ver imágenes 70-71)

Por otra parte, el tzeltal de Mesbiljá ha aprendido a demarcar sus espacios tanto social como privado. A través de las normas establecidas por usos y costumbres, los tzeltales y mestizos que llegan a Mesbiljá aprenden que enfrente de la agencia municipal no se aceptan actos que vayan en contra de la moral como beber cerveza, besarse o abrazarse, pelear física o verbalmente porque son encerrados en la cárcel local y son multados. Aunque no existen bardas que separen las casas de los pobladores, los tzeltales han aprendido a distinguir sus límites de sus parcelas y vida privada. Los tzeltales que han traspasado o hecho uso de propiedad privada, con la finalidad de construir una vereda que beneficie a familias que tienen que pedir permiso para pasar diariamente por un terreno para salir a la terracería, han sido castigados y juzgados con el derecho positivo del Estado de Chiapas y no con base al derecho indígena, ya que para los tzeltales es un delito grave que un tzeltal haga uso de otro terreno aunque sea para beneficiar a familias tzeltales.



Imagen 68: gestos, risas y posturas



Imagen 69: gestos de mujeres en la comunidad

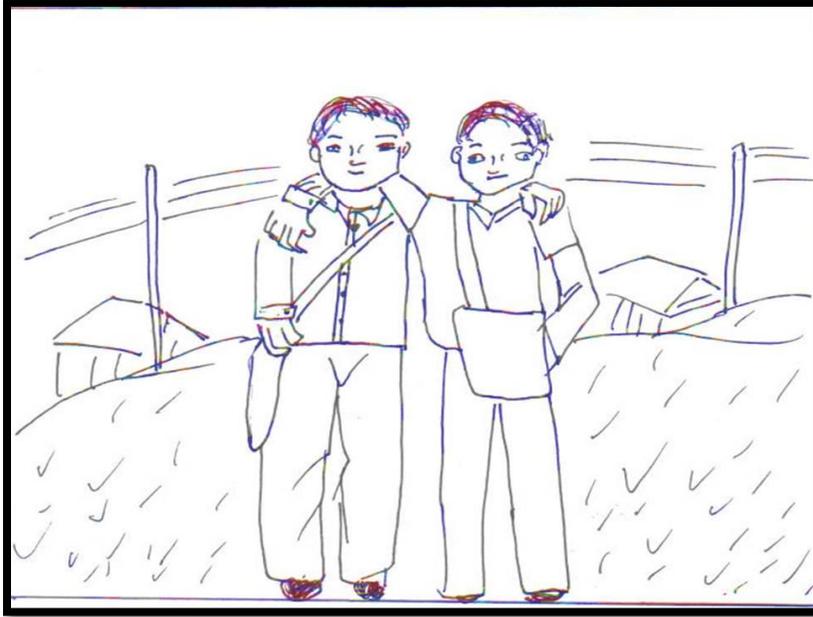


Imagen 70: alumnos amigos



Imagen 71: jóvenes con posturas de esparcimiento

### 6.3.1 Manifestaciones lingüísticas

Coronado comenta que “la escuela proporciona un medio para la castellanización, la comunidad define la continuidad o no de la lengua materna por sus propias prácticas comunicativas y ambos (los maestros y padres de familia) negocian si la interacción en el ámbito educativo recurre o no a las dos lenguas” (1997:141). Lo que presentamos a continuación son las manifestaciones de las lenguas en dos planos: cuantitativo y cualitativo.

#### 6.3.1.1 Manifestaciones lingüísticas en el plano cuantitativo

En Mesbiljá, esta negociación se puede observar en las siguientes tablas propuestas por Allwright y Bailey (1991) para calcular el número de turnos y las veces en que los participantes manifiestan una lengua a través de la palabra, oraciones o expresiones. En esta sección sólo se presentan cinco tablas de 20 transcripciones grabadas para calcular las frecuencias de las manifestaciones de las lenguas. Analizando estas frecuencias en cada una de las tablas se puede apreciar que el español es la lengua que se manifiesta más en el aula y no el inglés.

Clase de inglés: <u>Primer año</u> Transcripción: <u>Meses del año</u>				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
Maestro	50	11	39	
Alumno Individual	23	8	15	
Alumnos	26	6	20	
		<b>25</b>	<b>74</b>	Hablan en voz baja la mayor parte de la clase

**Tabla 9: Frecuencias del habla meses del año. Transcripciones.**

Clase de inglés: <u>Primer año</u> Transcripción: <u>Colores</u>				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
Maestro	52	25	27	
Alumno individual	15	3	12	
Alumnos	18	2	16	
		<b>30</b>	<b>55</b>	Hablan en voz baja la mayor parte de la clase

**Tabla 10: Frecuencias del habla colores. Transcripciones.**

Clase de inglés: <u>Segundo año</u> Transcripción: <u>Partes del cuerpo</u>				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
Maestro	98	58	40	
Alumno individual	35	7	28	
Alumnos	28	17	11	
		<b>82</b>	<b>79</b>	Hablan en voz baja la mayor parte de la clase

**Tabla 11: Frecuencias del habla partes del cuerpo. Transcripciones.**

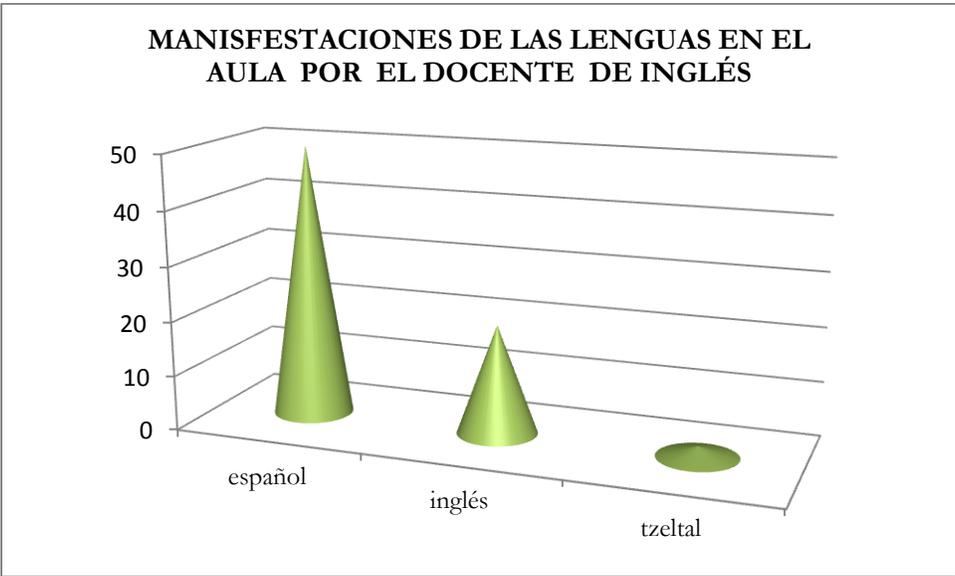
Clase de inglés: <u>Tercer año</u> Transcripción: <u>Verbos</u>				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
Maestro	45	36	9	
Alumno individual	22	4	17	
Alumnos	12	1	11	
		<b>41</b>	<b>37</b>	Hablan en voz baja la mayor parte de la clase.

**Tabla 12: Frecuencias del habla verbos. Transcripciones.**

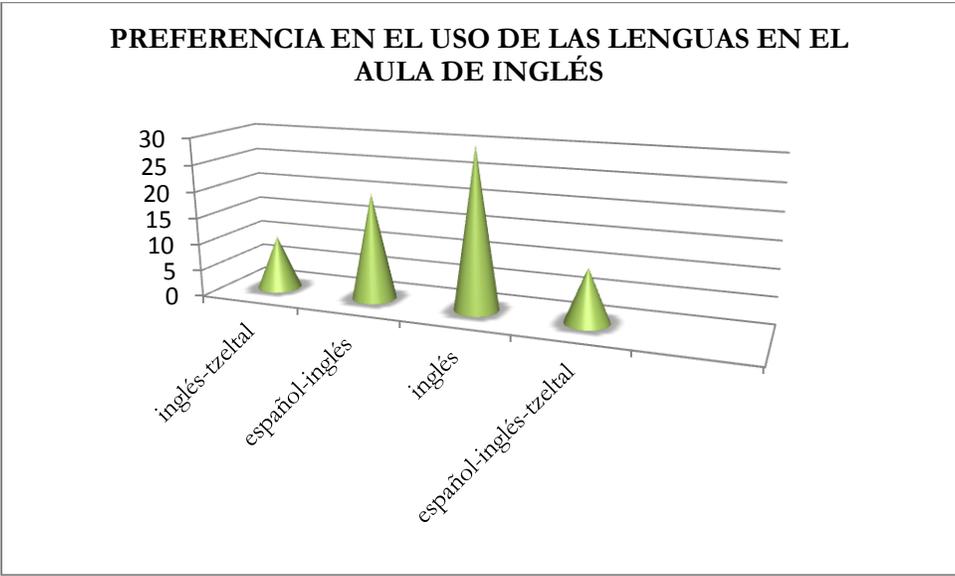
Clase de inglés : <u>Tercer año</u> Transcripción: <u>uso de must</u>				
Participantes	Número de turnos	No. de manifestación de las lenguas		
		Inglés	Español	Tzeltal
Maestro	49	11	38	
Maestro 1	6		6	
Maestro 2	14		14	
Maestro 3	1		1	
Alumno individual	15	1	14	
Alumnos	42	2	40	
		<b>14</b>	<b>113</b>	Hablan en voz baja la mayor parte de la clase

**Tabla 13: Frecuencias del habla de *must*. Transcripciones.**

Dentro del salón de clase se perciben las manifestaciones de tres lenguas español, inglés y tzeltal. El profesor es que habla más en el aula y los alumnos tienen pocas participaciones. Esto no quiere decir que el profesor no les dé el espacio sino que las transcripciones reflejan que ellos no tienen la práctica de preguntar si tienen duda o de responder si conocen la respuesta. No se presentan los resultados de las frecuencias de la lengua tzeltal por parte de los alumnos debido a que el tono de voz que utilizan es muy bajo o muy rápido para traducir o para transcribir el discurso verbal en sus interacciones. En las siguientes gráficas, describimos las manifestaciones de las lenguas en la clase de inglés, dato tomado de los alumnos. Además de las preferencias que tienen para que su maestro haga uso del inglés en clase no sólo del español.



Gráfica 4: Manifestaciones de las lenguas



Gráfica 5: Preferencias de los alumnos en el uso de las lenguas

Las respuestas de los alumnos demuestran que el español es la lengua más utilizada en la clase de inglés y los alumnos comentan que si les gustaría que el profesor hablara más inglés con ejemplos en tzeltal. Desde la perspectiva de los alumnos, podemos apreciar los efectos de la política lingüística donde, aunque el inglés es una lengua impuesta como asignatura obligatoria, los alumnos reaccionan y deciden si quieren aprender inglés o no.

### 6.3.1.2 Manifestaciones lingüísticas en el plano cualitativo

En una reunión celebrada en el marco del Congreso Regional entre la reforma educativa y la interculturalidad con profesores de inglés de la zona 015 de la Región de los Altos de Chiapas, ellos comentaron experiencias con alumnos tzeltales. Se presenta la experiencia de un docente sobre las lenguas en una clase:

“uso mucho español, porque no sé su lengua, sé palabras como *it*, *ants*, *kerem*; pero hay cosas que ellos desconocen cómo se dice en español y es difícil explicar. Tuve una experiencia cuando les enseñaba los verbos en inglés: play, eat, drink. Cuando dije *eat*, se empezaron a reír. Les preguntaba por qué y no querían decir que en tzeltal ‘it’ significa ‘nalgas’.

Fue fructífera la experiencia que narró la maestra para que los demás docentes participaran contando anécdotas con el uso de las lenguas como la palabra ‘sik’ ‘bats’. En este sentido, nos dice Lenkersdorf que la lengua nos sirve para nombrar la realidad según los hablantes la perciben (2009). En esta realidad donde la fonología de la palabra [it], [sik], [bats] por su pronunciación para un hablante de tzeltal las imágenes que evocan son: nalgas, frío y mono; para un hablante de la lengua inglesa las imágenes que piensan son *eat*- comer o *it*-ésto, *sick*-enfermo y *bats*- murciélagos (Véase ilustración 2). En la reunión se encontraban docentes de inglés, la mayoría no contaban con el perfil en la Licenciatura en la Enseñanza del inglés, pero sí con cursos pedagógicos. La paradoja es sobre los docentes de inglés con perfil y sin perfil en donde se refleja por sus participaciones en el congreso que en el aula sigue imperando el método gramática-traducción y el uso dominante del español. Una situación que no es exclusiva de las comunidades indígenas sino de la enseñanza del inglés en nivel secundaria pública en México, (Davies, 2010)

Con respecto a la política de castellanización (uso del español en vez del tzeltal para actividades oficiales), los tzeltales la aceptan no por gusto sino por conveniencia (véase capítulo 1), como podemos apreciar en el siguiente ejemplo: un padre de familia que comenta que en el salón de clases de su hija, la maestra prohibió a los alumnos hablar tzeltal en clase debido a que mientras ella explica, dudaba si lo que los alumnos dicen en tzeltal se refiere a la clase o se burlan de ella con groserías.

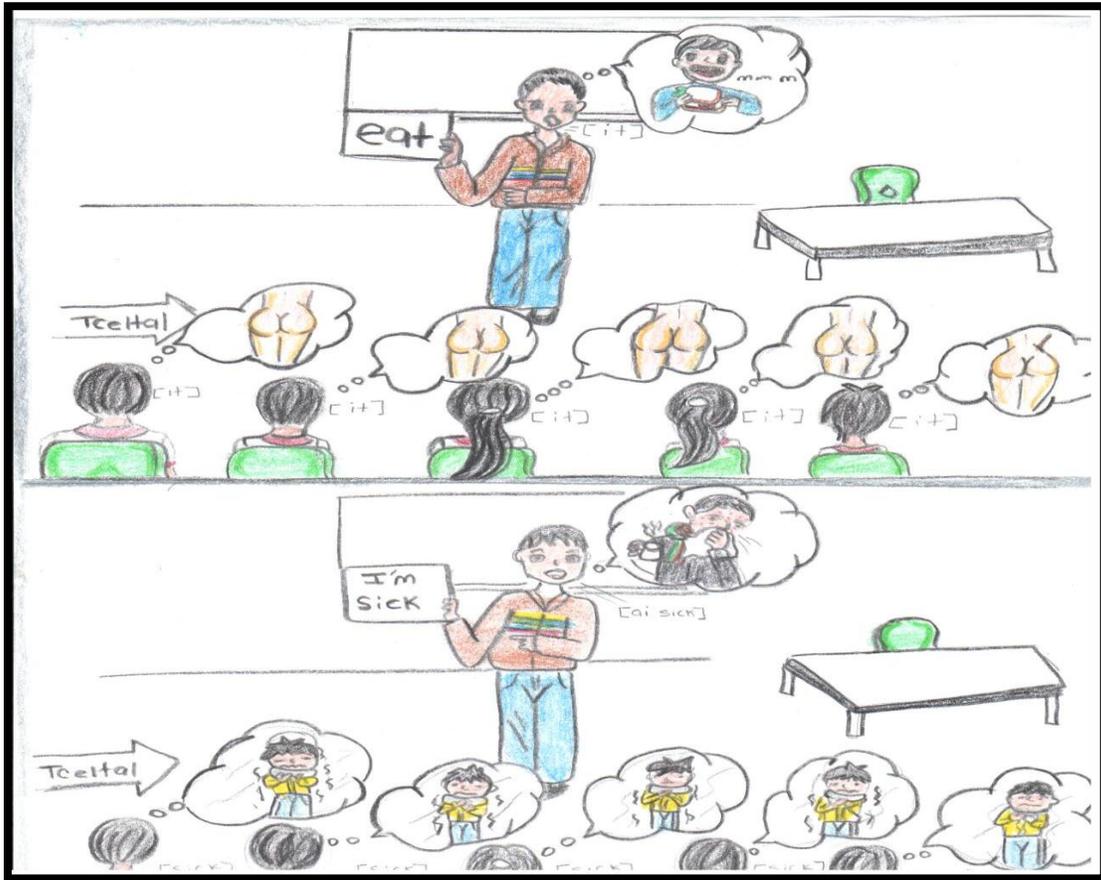


Ilustración 2: significados de las lenguas

**Entrevistador:** ¿Me comentó su esposa que en la junta de padres, la maestra de Celina prohibió a los alumnos hablar tzeltal mientras están en clase, ¿Qué dijeron ustedes?

**Sr. Armando:** nada que vamos a decir

**Entrevistador:** ¿están de acuerdo que les prohíban hablar tzeltal en clase?

**Sr. Armando:** ella es la maestra

**Entrevistador:** ¿ningún padre comentó algo?

**Sr. Armando:** No porque la maestra dice que necesitan hablar más español si quieren ir a trabajar a ciudad.

Frag. 72. Entrevista con Sr. Armando. Transcripción. Junio 2011

Aunque esta prohibición del uso de la lengua materna en el aula contradice el artículo 7, Fracción IV que dice “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (INALI, 2003:15). En la escuela, los docentes no indígenas fomentan la política lingüística del monolingüismo al tratar que los alumnos hagan más uso del español en la escuela. Los padres de familia, por su parte, tienen interés de que sus hijos trabajen fuera de Mesbiljá por lo que consideran que la petición de la maestra a los alumnos es apropiada para el aprendizaje del español.

Se presenta a continuación datos tomados de la autoevaluación que los docentes y autoridades hicieron de la escuela:

- Existe dificultad en la comunicación con los alumnos por el uso de su lengua materna.
  - Existe dificultad en la comunicación entre maestro y alumno debido a la lengua materna.
- (Plan Estratégico de Transformación Escolar, 2010:2)

La lengua materna de los alumnos en la escuela se percibe como un obstáculo por parte de los docentes por no poder lograr la participación activa de los alumnos en clase. Se considera como dificultad por no lograr una relación que rompiera con actitudes de timidez que presentan los alumnos al momento que se les pregunta no sólo cuestiones de clase sino cuestiones de salud, familiares y/o de opinión (Véase capítulo 1). Nava-López comenta “desde la perspectiva de la superioridad, la supuesta imperfección innata de las lenguas indígenas explica la ineptitud de sus hablantes en la escuela (2002:3).” Sin embargo, es más efectivo que los docentes que trabajan en Mesbiljá aprendieran tzeltal para reforzar el aprendizaje tanto del español (como segunda lengua) el inglés (como tercera lengua) podría ser una política lingüística mucho más económica y rápida que continuar con una educación secundaria con problemas de comunicación intercultural entre docentes mestizos y tzeltales y que al final que

no se logre desarrollar las competencias básicas que requiere un alumno que aspire a continuar su educación en otros niveles educativos

Sánchez comenta que la “lengua es un elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo” (2006:19), por lo que el uso que el hablante hace es muy importante para interpretar la realidad que vive. En esta aula, la lengua tzeltal es importante para las interacciones entre los alumnos quienes se ayudan para poder entender la clase. A través de una entrevista con el docente, él dice que el 60% de sus clases lo imparte en español porque explica y da instrucciones, un 30 % de la clase es en inglés cuando introduce vocabulario o ya ha enseñado expresiones tales como: *sit down, stand up, go to page, open your books*. Un 10% de la clase introduce ejemplos en tzeltal, del vocabulario que ya ha aprendido que le ayuden a clarificar en inglés o comparar entre el tzeltal y el inglés: ma’ yuk – nothing; lek ayon – fine; bi xi-hello! El docente a través de actividades ha permitido que los alumnos hagan uso del tzeltal en alguna actividad que sí les permita utilizarlo, tal es el caso de unas señalizaciones que diseñaron los alumnos para el día del Festival de inglés y que pusieron en la escuela (ver imagen 67).

Con respecto al uso del español del docente, se presenta una entrevista en donde la jefa de enseñanza de inglés comenta también la importancia de usarlos como herramienta para aprender inglés.

**Entrevistador:** y en cuanto a las observaciones que te hizo la jefa de enseñanza de inglés en el rol de la lengua del español y el inglés, ¿qué es lo que sugiere?

**Profesor:** pues ahí ella si está consciente, no, ella me ha dicho yo sé que...que si este eh...que si tienes que hablar español y mucho español porque seguramente usan tzeltal, pero trata de utilizar más el inglés. Fue la aclaración que me hizo entonces; pues el argumento que yo le di es bueno es que si yo utilizo más el inglés que el español pues realmente **corremos periodos en donde si tiene su lado bueno y su lado malo no, navaja de dos filos**. O si aprenden inglés de tanto que oyen inglés o de plano **no aprenden nada se bloquean**, cuando ellos quieren escuchar por eso yo le hecho énfasis al **vocabulario, vocabulario, vocabulario** y si he hablado y **si de hecho hablo más español que inglés**.

Frag. 73. Entrevista docente de inglés, Transcripción. Mayo 2011



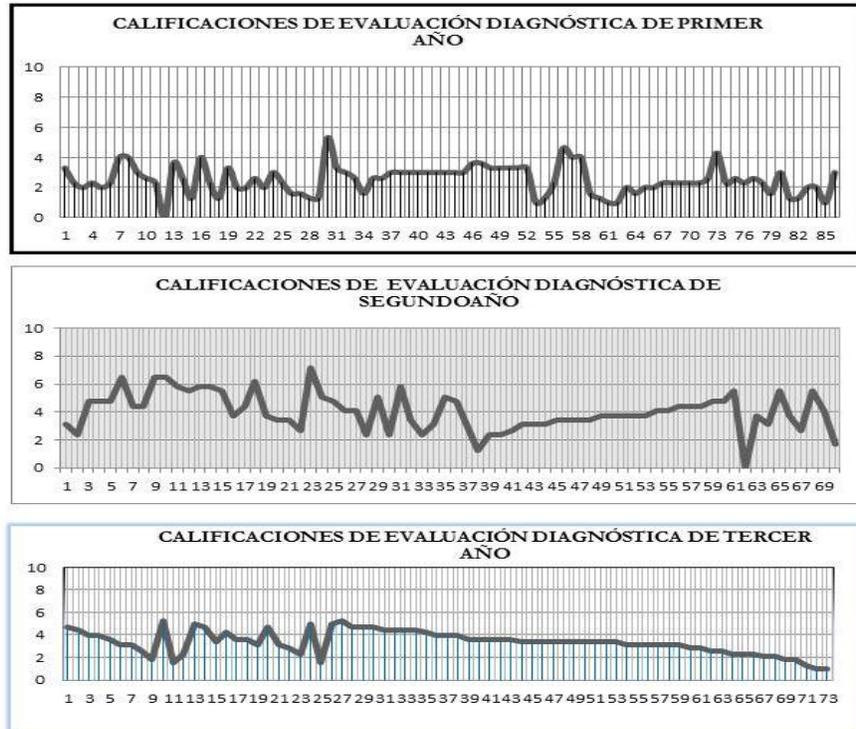
Imagen 67 : actividad tzeltal-inglés

Con respecto a las manifestaciones lingüísticas analizadas se puede apreciar que los alumnos no logran alcanzar los objetivos curriculares del Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras, 1993 y el plan de Estudios, 2006 porque no logran usar inglés a nivel competente básico (véase capítulos 3 y 4). El acuerdo 200 dice que ningún alumno que haya asistido a clases puede reprobado. Ese alumno asistió a todas las clases y no tiene ninguna falta o nada más tiene una falta en todo el bimestre, entonces automáticamente ese alumno tiene seis. La política educativa establece que si un alumno asistió a clases algo debió haber aprendido en ese bimestre y en clases, no se sabe qué aprendió, pero que aprendió algo, por ese simple hecho pues ya tiene seis. El docente de inglés argumenta:

Yo en lo personal pues no estoy de acuerdo. Para mi cuenta mucho **la actitud**, ahora si vi que esa alumna vino pero se esforzó y reprobó, ahora si reprobó el examen oral o el examen escrito y las tareas todas mal pero vi que tenía ganas , que al menos sí hizo el intento obviamente si tiene **seis**, pues si pasa pero en otras ocasiones no.

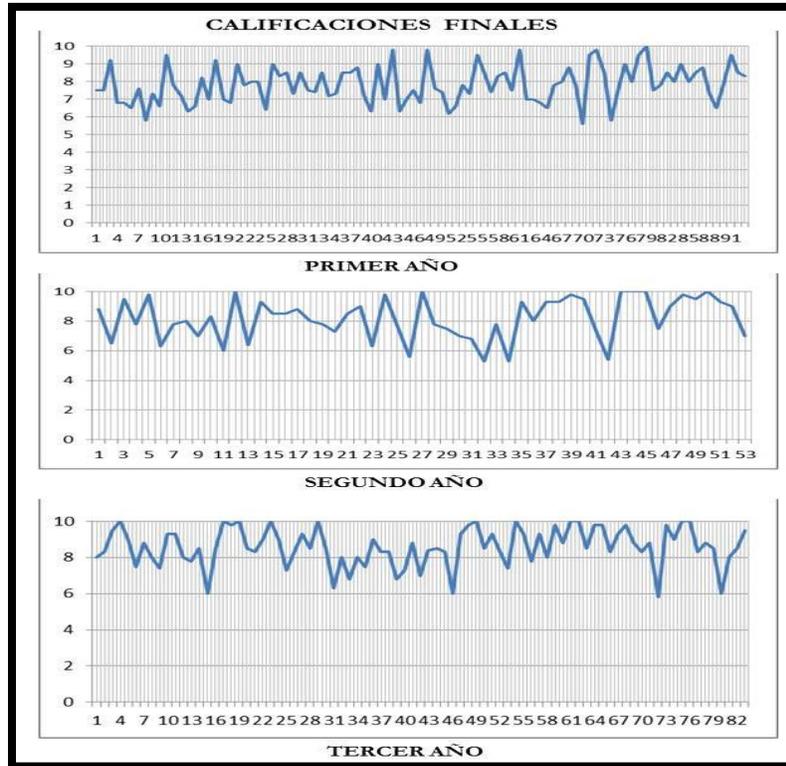
Frag. 74. Entrevista con el docente de inglés. Junio 2011

Se evalúa el inglés de forma bimestral y estima el aprendizaje de los alumnos con una calificación, no al final del semestre. Por lo que los alumnos acumulan calificaciones durante cada bimestre, pudiendo recuperarse en otro bimestre si reprobó alguno. Al inicio del ciclo escolar, agosto 2010-junio 2011, se evaluó a través de un examen diagnóstico la competencia comunicativa de los alumnos con la finalidad de conocer si realmente contaban con conocimientos previos de inglés. Se presentan las gráficas de esta evaluación por cada año escolar. El examen diagnóstico que presentaron los alumnos consistía en medir las habilidades de comprensión lectora, auditiva y producción escrita y oral de los alumnos en la lengua. A continuación se presentan las gráficas que reportan a los alumnos que aprobaron el ciclo escolar agosto- junio de 2011.



Gráfica 6: Calificaciones de la evaluación diagnóstica, 2010

Como se mencionó en la sección de técnicas de enseñanza, el aprendizaje de inglés en los alumnos está centrado en vocabulario y gramática. Los alumnos no hablan, no leen, no escuchan y no escriben en inglés. Aunque en las narraciones los alumnos dicen que si les gusta el inglés, en clase ellos interactúan en tzeltal. La manifestación que hacen del inglés es sólo a nivel léxico palabras o frases. El plan de estudios 2006 busca que el alumno participe y se involucre realmente en su aprendizaje, que reflexione, proponga, imagine, organice, cree, diseñe materiales, en fin, que comparta la responsabilidad del proceso educativo (Véase capítulo 3). En estas gráficas se muestran las calificaciones de los alumnos en la clase de inglés en donde se refleja que todos aprobaron con buen promedio el año escolar. Sin embargo, como se pudo constatar en el aula, aunque conocen poco vocabulario, están lejos de comprender el inglés, por lo que el resultado de la evaluación no refleja si los alumnos aprendieron o no inglés debido a que el docente evalúa mucho la actitud del alumno en el aula, las tareas, las participaciones y el examen.



Gráfica 7: calificaciones finales de la asignatura de inglés, 2011.

Con estos resultados finales que presentan las gráficas de las calificaciones finales, se refleja aprendizaje del inglés por parte de la política educativa, porque el número que se obtiene en una asignatura indica lo que el alumno adquirió y que alcanzó los objetivos propuestos (Secretaría de Educación). Sin embargo, en la práctica no se aprende inglés en Mesbiljá por las condiciones que existen en este contexto donde la política educativa y lingüística no está contextualizada a modelos de enseñanza-aprendizaje de preservancia con base indígena cultural (Hamel, 1996) en donde los registros escolares no tienen tanto patrones escolares. Los alumnos no son competentes en inglés como lo establece el objetivo curricular que los alumnos deben tener la capacidad de dar o recibir información en inglés en actividades cotidianas. Los docentes de inglés no están formados para enseñar el inglés como tercera lengua ni para trabajar métodos y enfoques que desarrollen la competencia comunicativa en inglés en donde los alumnos tienen otras formas de significar y resignificar su vida a través del tzeltal y su lengua. El docente adecua las técnicas de enseñanza de acuerdo a sus creencias de cómo se debe enseñar en contextos educativos como los que tiene Mesbiljá y tampoco cree

que los alumnos puedan aprender inglés en las condiciones precarias que tiene la Escuela Secundaria Técnica 135.

#### 6.4 Recapitulación

En este capítulo se ha analizado información de las técnicas utilizadas bajo los modelos de análisis del discurso pedagógico en el salón de clases analizando las técnicas de enseñanza que adapta el docente a sus clases, las actividades pedagógicas que realiza mostrando el poco alcance de la política educativa y de la política lingüística en Mesbiljá. Las tablas de frecuencia, las gráficas y las transcripciones de las clases reflejan el uso dominante del español por parte del profesor en clase, el inglés sólo se manifiesta a través de palabras, sin un acto de comunicación porque sólo los alumnos aprenden vocabulario y oraciones básicas. Con la entrevista del docente y sus acciones se percibe que la política lingüística no es adoptada sino que se adecua dependiendo de lo que el profesor decida hacer en el aula y lo que cree que es conveniente para los alumnos. Las gráficas de calificación no reflejan el aprendizaje de los alumnos en inglés ni el alcance de la competencia comunicativa ya que no se desarrollan otras competencias que expongan al alumno a situaciones reales del inglés. A través de las narraciones tanto de padres de familia como de los alumnos la enseñanza-aprendizaje del inglés es útil para mejorar su calidad de vida por lo que el inglés en Mesbiljá es como una lengua franca que permite la comunicación con otras personas fuera de Mesbiljá.

---

<sup>65</sup> ... pausas; **XXX** lengua tzeltal, debido a la falta de comprensión por tonos de voz muy bajos aproximándose a murmullos y/o secretesos para su transcripción, no se presentan las interacciones en tzeltal entre los alumnos; **?** Entonación de pregunta; [Risas, silencios, murmullos, ruido, lenguaje corporal, explicación del contexto del aula]; (Inaudible) no es comprensible para transcribir

**P.** Profesor de inglés titular

**P1.** Profesor de inglés de apoyo

**P2.** Profesor externo que llega al aula

**As.** Grupito de alumnos que participan, no todo el grupo. (Adaptado de Edwards y Westgate, 1994)

## CAPÍTULO 7

### DISCUSIÓN FINAL, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

#### 7.1 Discusión final

Los tzeltales de Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas han experimentado transformaciones en sus modos de vida desde que su pueblo se constituye como paraje. Dentro de estas transformaciones podemos citar las acciones gubernamentales que llegan a través de la educación formal con la política educativa y lingüística. Éstas se introducen en Mesbiljá con efectos importantes en la vida de los habitantes, porque el español convive con el tzeltal a través de espacios institucionalizados que se introducen desde afuera y que le dan prestigio y estatus a la lengua nacional dentro de la comunidad sin detrimento del tzeltal. Para sus habitantes, su lengua tiene prestigio y estatus en su comunidad debido a que la utilizan en su vida familiar, religiosa y político-administrativa en actividades cotidianas entre tzeltales. De acuerdo con Lastra “la actitud más general es la más mesurada de lealtad hacia su lengua y de reconocimiento de la necesidad de aprender español” (2003:423). Aunque los tzeltales conocen las ventajas de aprender español en la comunidad, los padres fomentan en sus hijos el uso de la lengua tzeltal, conservando el uso de tzeltal de generación a generación. Si bien los tzeltales van a trabajar a otras ciudades, por lo general, lo hacen en pequeños grupos de: amigos, primos, hermanos, conocidos y siguen manteniendo entre ellos el uso del tzeltal.

La lengua, después de la raza, es lo que más identifica a las personas, ya sea para darles privilegios o para hacerlas víctimas de la discriminación. Un individuo no puede cambiar su lengua fácilmente y sus hábitos lingüísticos se manifiestan cuando empieza hablar, pero además la lengua tiene influencia sobre la capacidad del hombre para actuar, comunicarse, organizarse y formar una imagen de identidad

(Lastra, 2003:377)

En el caso de los grupos de tzeltales que han emigrado a otras ciudades en busca de empleo, al hacer uso de su lengua en contextos donde el español es la lengua dominante, han sido víctimas de discriminación por sus rasgos y costumbres étnicas, y en especial, por no tener fluidez y dominio para comunicarse en español. El salario que perciben son con frecuencia más bajos comparando con otros trabajadores de zonas urbanas realizando trabajos que requieren fuerza física como albañiles o agricultores o las mujeres como sirvientas o cocineras.

Por otra parte, dentro de la penetración cultural y global que llega a Mesbiljá, se encuentra el inglés el cual se manifiesta como lengua extranjera a través de la escuela secundaria sólo en la asignatura de inglés. Por testimonios de los mismos habitantes, la imagen positiva que tienen del inglés no sólo es porque es una asignatura de la Escuela Secundaria Técnica 135 sino que ellos adquieren la imagen positiva del inglés de las acciones de unas misioneras estadounidenses que llegan a Corralito y convierten a la mayoría de los habitantes en presbiterianos (Véase capítulo 3), llamando a la misionera Marianna Slocum: una tzeltal norteamericana. Las acciones benéficas que las misioneras brindan a los tzeltales hace que se asocie el inglés con las misioneras quienes, además, contribuyen a la traducción de uno de los primeros libros escritos en tzeltal: la Biblia. Son pocos los tzeltales que pueden leer en tzeltal la biblia, principalmente los maestros bilingües o alumnos que han estudiado educación media y siguen practicando la lectura y escritura en su lengua materna.

Igualmente, por testimonios de padres de familia que han migrado temporalmente a lugares turísticos de México, han tenido experiencias con personas mestizas que hablan inglés y que el hablar inglés les ha brindado a ellas oportunidades de empleo y una mejor calidad de vida. Sin embargo, los tzeltales que han regresado a Mesbiljá, ven al inglés como una proyección a futuro útil para los hijos que saldrán en busca de empleo a otras ciudades y no para los padres que necesitan aprender hablar en español para poder ofrecer y vender sus productos agrícolas en ciudades cercanas a Mesbiljá (Véase capítulo 3).

En la Escuela Secundaria Técnica 135 se puede encontrar actitudes negativas de algunos docentes mestizos ante los alumnos que no hablan español en clase, viendo al tzeltal o al indígena tzeltal como una herencia del pasado y no como seres humanos que, si ellos quieren, pueden ser bilingües o trilingües si aprenden una tercera lengua. Asimismo, podemos considerar a los docentes mestizos que trabajan en contextos donde el español es segunda lengua, si quieren pueden aprender la lengua indígena donde trabajan, así convertirse en bilingües o plurilingües como sería para los docentes de inglés. Aunque la primaria de Mesbiljá se clasifica en escuela bilingüe, la lengua de instrucción es el tzeltal y el español se lleva como una asignatura suplementaria; la mayoría de los alumnos en primaria aprenden poco español en la escuela, por lo tanto los alumnos tienen una competencia bilingüe baja, donde su lengua dominante es el tzeltal por su uso en la comunidad y en la escuela. Al ingresar a la Escuela

Secundaria Técnica 135, la lengua de instrucción dominante es el español; sin embargo, los alumnos siguen manteniendo una competencia bilingüe baja porque lo que más se desarrolla en actividades pedagógicas es la lectura y escritura; habilidades poco desarrolladas en tzeltal.

Comprender la dificultad que tienen los alumnos en leer y escribir en español es motivo para que los docentes consideren a los alumnos como bajos en desarrollo humano sin considerar la oralidad de la lengua y cultura tzeltal donde la habilidad de lectura y escritura no se desarrolla como práctica social. En un espacio donde los alumnos no comprenden la clase, puede haber casos en que los alumnos tengan ansiedad y ésta “tiene un efecto negativo en la escolaridad. La falta de confianza en sí mismos hace que los niños pierdan motivación y las actitudes negativas de los maestros contribuyen a bajar su moral y, por consiguiente, su actuación en la escuela se ve afectada.” (Lastra, 2003: 448) Los alumnos que no hablan español en las clases son los que presentan principalmente problemas de rendimiento académico y de conducta (véase capítulo 1).

Estas huellas heredadas del pasado, como se consideran a los indígenas, contradice los discursos con trasfondo políticos sobre la diversidad cultural y lingüística de Chiapas, en donde el indígena transcurre en dos polos: ancestral y místico (objeto de estudio y orgullo de los mexicanos) y real y discriminados (problema para el progreso de México). De esta forma, se contradice en las acciones la realidad plurilingüe de México y de Chiapas con las diferentes leyes, declaraciones, acuerdos y códigos que protegen los derechos de los pueblos indígenas (véase capítulo 2). Sin embargo, aunque ha habido avance gracias a las luchas que han hecho estos pueblos, principalmente con el EZLN, en donde la población de Mesbiljá ha sido beneficiada con programas sociales, aún hay mucho por hacer, principalmente en actitudes que se cristalicen en acciones donde se pueda llevar a cabo la comunicación intercultural, conociendo y compartiendo símbolos de ambas culturas y respetando las diferencias.

Como se ha discutido a través de este trabajo, la Escuela Secundaria Técnica 135 es un espacio en donde interactúan socialmente docentes mestizos, alumnos y padres tzeltales. En este espacio institucionalizado pudiera llevarse a cabo la comunicación intercultural que hasta la conclusión de este estudio no se ha dado; afín de que haya comunicación verbal o no verbal en donde los participantes necesiten compartir símbolos, significados y referentes que les permita

comprender el discurso para entenderse mutuamente. Sin embargo, en lo observado y en lo que manifiestan los docentes, existe falta de entendimiento mutuo entre docentes y alumnos por la lengua y cultura de cada grupo (por un lado los mestizos y por otro lado tzeltales) con reflejos de etnocentrismo por parte de estos actores principales; los docentes mestizos que consideran que los tzeltales necesitan integrarse a la sociedad mexicana usando el español como símbolo de identidad del País y los tzeltales usando el tzeltal en el aula y en la comunidad como símbolo de pertenencia al grupo étnico y símbolo de resistencia cultural no explícita, ya que el docente no logra con el uso del español conocer a sus alumnos, lo que piensan, lo que sufren, cómo viven, lo que esperan de su futuro.

Actualmente, con la política lingüística de la enseñanza del inglés en Mesbiljá se puede constatar que la comunicación intercultural está mucho más alejada de ser una realidad en las clases de inglés debido a las creencias del docente de inglés con respecto a las técnicas de enseñanza que usa en el aula, haciendo uso del español como lengua vehicular para el aprendizaje del inglés, desarrollando a nivel léxico y gramatical el aprendizaje memorístico del inglés, contraponiéndose de esta manera, con las propuestas de las reformas educativas 1993 y 2006 donde el objetivo es que el aprendizaje lleve al alumno a vivir experiencias que lo conduzcan a lograr un aprendizaje significativo y que el desarrollo lingüístico y simbólico de las competencias permitan al estudiante ser un individuo capaz de desenvolverse en otro idioma en cualquier contexto. Aunque las propuestas de estas reformas enfatizan la forma oral del inglés y el uso del inglés en la vida cotidiana, las propuestas olvidan los contextos educativos de las comunidades indígenas. Los contenidos de las propuestas curriculares están enfocadas a la vida urbana de una ciudad o metrópoli por lo que al llevarse esos contenidos a Mesbiljá, encuentra el docente difícil de contextualizar cuando los alumnos no tienen el esquema mental de lo que habla la lección y le es difícil dar ejemplos para clarificar contenidos al desconocer la cultura tzeltal. Se crea una barrera en las creencias del docente al lograr que los alumnos aprendan inglés porque con el perfil que cuenta, tiene la habilidad de enseñar inglés con propósitos comunicativos y hacer uso de diversidad de métodos y enfoques de enseñanza. Es paradójico considerar que esta misma situación se presenta a nivel nacional en escuelas públicas de las zonas urbanas y rurales, donde docentes con perfil y sin perfil adoptan el mismo tipo de método para enseñar inglés. ¿Qué tipo de profesor de inglés están formando las Instituciones de Educación Superior? ¿Por qué las Instituciones de Educación Superior en

la formación de profesores de inglés no contemplan la diversidad lingüística y cultural de Chiapas?

La política lingüística en la enseñanza del inglés, aunque puede justificarse por querer que los Mexicanos seamos competentes en una segunda o tercera lengua, los problemas que ha tenido que enfrentar han sido muy costosos y contradictorios. Los planificadores lingüísticos homogeneizan la enseñanza de inglés sin considerar que el aprendizaje del inglés en comunidades indígenas no se puede enseñar como segunda lengua con metodologías que utilizan la lengua materna del docente y no la lengua de los alumnos para contextualizar el aprendizaje. Mientras el docente no tenga dominio de la lengua materna de los alumnos, se le dificultara la enseñanza de cualquier asignatura no sólo la asignatura de inglés. Es complejo dialogar o construir un diálogo intercultural docente-alumnos en el aula cuando no existen símbolos y esquemas compartidos entre las lenguas que se manifiestan en el aula. Igualmente, es complejo construir mutuamente conocimiento compartido porque en las interacciones no son fluidas ni espontáneas sino que siguen patrones de habla escolar y rutinaria. Sin embargo, los docentes con su creatividad pueden crear situaciones comunicativas que se aproximen a la realidad del mundo global, por eso el inglés es una lengua franca que sirve de puente en la comunicación. A través del libro de texto, que es un material gratuito para los alumnos, el docente pudiera crear situaciones reales que los alumnos pudieran enfrentar si fueran a trabajar a un lugar turístico o si llegaran turistas de habla inglesa a Mesbiljá.

El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en Mesbiljá se va construyendo con las decisiones que el docente va tomando de acuerdo con las situaciones que enfrenta tanto a nivel educativo, como situaciones que se reflejan en el aula del contexto: económico, social, político y cultural que vive Mesbiljá. El docente se va profesionalizando en la inmediatez de la vida escolar porque aunque planifique su enseñanza, en la vida real del aula, va modificando y tomando decisiones que lo lleven a lograr aunque sea incipiente el aprendizaje del vocabulario descontextualizado en inglés y para nada comunicativo o útil de empleo para defenderse en la vida real, como lo estipula la política lingüística.

No se percibe una integración plena de los docentes a la comunidad, y aunque los docentes participan con los padres de familia en fiestas que organiza la misma escuela tales como: inicio

de ciclo escolar, día de las madres, graduación, por mencionar algunos, los docentes se agrupan y conviven durante las fiestas con sus propios colegas y no con los habitantes de Mesbiljá. Al no integrarse plenamente a la comunidad, se dan problemas de comunicación y entendimiento. Los docentes desconocen las expectativas que tienen los padres de la escuela o las preocupaciones que tienen algunos padres porque sus hijos no encuentren significativa y útil la escuela.

## **7.2 Conclusiones**

El estudio intenta dar respuesta a tres preguntas específicamente que se formularon al inicio de la investigación, los aportes de los datos se presentan a continuación.

### **¿Cuáles son los efectos de la política lingüística en la enseñanza del inglés en la Escuela Secundaria Técnica 135 de Mesbiljá?**

Los efectos de la política lingüística en la enseñanza del inglés en Mesbiljá se pueden contestar primero a través de la misma política lingüística con relación al inglés como lengua franca y asignatura obligatoria, siendo el objetivo de la misma, que los alumnos puedan comunicarse a nivel A1 del Marco común de Referencia Europeo donde el alumno pueda dar y recibir información de la vida cotidiana. Al egresar de tercer año el alumno puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Sin embargo, este objetivo no coincide con las metas del docente al enseñar inglés. Al no perseguir el mismo objetivo que la política lingüística, los efectos contrarios se reflejan en sus técnicas de enseñanza, sus actividades pedagógicas, en las prácticas sociales en el aula, y en la baja e incipiente competencia comunicativa que pudieran adquirir los alumnos en el aula. Mientras los que comparten las expectativas de la política educativa y lingüística son los propios padres y alumnos quienes han fijado su esperanza que lo que reciben sus hijos de la Escuela Secundaria Técnica 135, será de utilidad, en primera para que sus hijos obtengan la aceptación de una sociedad que los discrimina por su falta de comunicación en español y por otra, para lograr mejor remuneración al ser capaces de comunicarse no sólo en español sino también en inglés con una mejor vida a la que acostumbran tener con la venta de sus productos de su comunidad. Los integrantes de la

comunidad de Mesbiljá, aunque desean preservar sus tradiciones, su cultura y lengua, están plenamente conscientes de la necesidad de incrementar su capacidad productiva y de que sólo se logra por medio de la educación.

Con respecto a las técnicas de enseñanza, el inglés se enseña a través de listas de vocabulario y estructuras gramaticales presentadas y trabajadas en pizarrón. Se aproxima un poco al método gramática-traducción; sin embargo el método gramática-traducción enfatiza y deriva con mayor profundidad la estructura gramatical a través de una lectura en la lengua meta (inglés). No se observa ninguna metodología de la enseñanza de inglés basada en los preceptos y fundamentos teóricos-prácticos que el docente recibió durante su formación profesional. Aunque los alumnos pudieran estar muy motivados por aprender inglés, se les dificulta, de acuerdo con los datos recabados: por la grafía que hay entre las lenguas, sus variantes fonológicas que puede emitir el docente, los significados que los alumnos tienen que realizar en las tres lenguas, y por la relación de significantes y significados que trasciendan de una memoria de corto a largo plazo si no se cuenta con el reforzamiento en estos aspectos ni la utilidad fehaciente que promueva una motivación por aprenderlos. A muchos alumnos se les hace difícil escribir en tzeltal y mucho más en español y por ende, el sólo hecho de escribir una palabra en inglés les lleva tiempo en copiar del pizarrón a su libreta y además omiten letras en las palabras o no las copian bien.

Sólo cuando el profesor hace uso de juegos en clase es como los alumnos participan. Jugar a la papa caliente u otros juegos que tengan que desplazarse les gusta, además que no tengan que hablar o decir palabras en inglés. Se percibe que son unos alumnos que aprenden haciendo y no sólo escuchando o repitiendo vocabulario o frases. En Mesbiljá, como en cualquier otra comunidad, las técnicas de enseñanza requieren el conocimiento profundo del alumno y sus necesidades con el fin de hacer el aprendizaje de una manera dinámica y cambiante que no permita caer en el aburrimiento, en tedio y desánimo. El uso de técnicas que incluyan movilidad física, humor, capacidad de juego, empleo de los diferentes sentidos activa las capacidades cognitivas del individuo y su motivación por el aprendizaje siempre y cuando tengan un propósito, objetivo como para romper el hielo, para desestresar al grupo, a manera de integración grupal o en el caso de los idiomas para reforzar un punto comunicativo, gramatical o cognitivo que se espera lograr con el juego a manera de reforzamiento.

Uno de los efectos negativos de la política lingüística es considerar a los alumnos tzeltales como hablantes de español y planificar la enseñanza con métodos, actividades, materiales y contenidos cargados de ideologías que descontextualizan su realidad. Al no ofrecer infraestructura y recursos humanos con el perfil de enseñanza de inglés como tercera lengua y docentes que hablen la lengua materna de los alumnos, el proceso enseñanza-aprendizaje es incipiente y no se logra alcanzar los objetivos y metas de la política. La política lingüística no se ve alejada de la realidad internacional en donde el inglés es considerado como lengua internacional o lengua franca. Por tal motivo, los materiales incluyendo planes de estudio y libros de texto no son diseñados pensando el contexto de una comunidad específica. El inglés como lengua franca no está sujeta a una cultura por lo tanto no hay fronteras que limiten los contenidos (véase capítulo 4), y quién desarrolle o diseñe materiales basados en los principios de la lengua franca con efectos de globalización mostrará la cultura de origen de su propia lengua. Es quehacer del docente, y no de la política lingüística ni del material de instrucción, crear situaciones en que construya las realidades no vividas y simularlas en el contexto de la cultura a la que carecen los referentes como el hecho de que los alumnos desconocen lo que es una biblioteca o un restaurant. El hecho que los docentes contribuyan mediante el uso del inglés al uso de contextos de la vida diaria de otras culturas, a través de situaciones o simulaciones, sensibiliza el respeto a las diferencias, es incluyente y promueve la comunicación intercultural. Los datos de los efectos de la política lingüística se contrastan con las imágenes, transcripciones de grabaciones y extractos de video donde se contradicen porque aunque los alumnos dicen que si consideran el inglés útil en la clase de inglés, se observa a través de sus actitudes, gestos, conductas, silencios, murmullos, que la clase de inglés se les dificulta porque se enseña a través del español que no es su lengua materna, ésto se constata con los alumnos que se apoyan mutuamente para interpretar lo que dice el profesor en español. En este encuentro entre los alumnos tzeltales y el profesor mestizo se crean malos entendidos por los gestos, posturas y murmullos de los alumnos que el profesor no entiende por no ser miembro de esta comunidad. Los murmullos y los silencios si han llegado a molestar al docente quien los interpreta como falta de confianza por parte de los alumnos que no le preguntan sus dudas.

Desde mi punto de vista, se pudiera justificar que en clase, el docente use español como medio de instrucción, pero al momento de simular situaciones comunicativas, que en su caso no lo hace, debe servir de modelo para que el alumno lo reproduzca ante las situaciones que se le

plantea. Para ésto existen una gran variedad de métodos, en especial los comunicativos, que buscan que el rol del docente sea de facilitador y modelo para producción eficaz del alumno. La lengua y cultura de los alumnos no debería ser una limitante para lograr el objetivo de la política lingüística. Pudiera haber muchos motivos más de fondo para que el docente haya decidido no arriesgarse a lograr el objetivo de la política lingüística: carga excesiva de trabajo académico-administrativo, número de alumnos en clase, traslados de Oxchuc-Mesbiljá, asignatura obligatoria, vicio en la enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, falta de formación en el docente para contextos en comunidades indígenas; asimismo, no existe una supervisión real de la planeación docente con lo que sucede en el aula. ¿Si el docente en Mesbiljá tiene la formación en la enseñanza del inglés, que pasó con esa formación y qué pasa en esas escuelas donde los maestros no tienen formación? ¿Si el docente trabajara en una secundaria técnica en zona urbana, tendría la misma actitud que manifiesta en los alumnos tzeltales?

### **¿Cómo se ha transformado la política lingüística en el aula de inglés?**

A través de los datos recuperados en las entrevistas, observación participante, notas de campo con el docente de inglés, las observaciones, grabaciones de clases y con el análisis de contenidos de documentos como fueron los libros de texto de inglés, el plan de estudios para la lengua extranjera, 2006 y los planes de clase del profesor, se puede observar que la política lingüística se adecua en el aula de inglés de acuerdo a las imágenes, teorías que el mismo docente crea de las necesidades de los alumnos y las concepciones que tiene sobre lo que es enseñar inglés en este contexto de Mesbiljá. No se implementan las técnicas de enseñanza tal como lo establece el Plan de Estudios, 2006 porque esta política lingüística y su planeación (a través de documentos y capacitación docente) van dirigidos a alumnos cuya lengua materna es el español y no alumnos que hablen una lengua local. Por lo tanto, el docente crea en los alumnos imágenes mentales asociadas a conceptos, es decir, se les enseña básicamente vocabulario tanto en español como en inglés con relación a entes físicos (animales, personas o cosas) lo cual limita y obstaculiza el avance necesario para comprender y hablar el inglés a nivel básico de forma comunicativa como lo establece la política lingüística. No se percibe en qué métodos y enfoque en la enseñanza de lenguas y teorías de aprendizaje se basa el docente para

hacer uso recurrente de la traducción (no de textos sino de vocabulario), corrección de palabras u oraciones, uso de visuales y juegos en el aula.

El docente de inglés a través de la entrevista proporcionó datos que reflejan una falta de formación en la enseñanza del inglés como tercera lengua; al ser el docente no nativo de la lengua inglesa, apoya su enseñanza en su lengua materna que es el español. Aunque el profesor de inglés está diariamente dispuesto a aprender vocabulario en tzeltal para utilizarlo en clase, sus técnicas de enseñanza siguen manteniendo un mismo patrón en los tres grados: el mismo discurso en el aula, el mismo tipo de actividades, evaluaciones y estrategias a desarrollar en los alumnos. La política lingüística nacional homogeneiza los métodos, procedimientos, planes y programas de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés centralizándolos por la Secretaría de Educación Pública y llega a todos los estados con la finalidad de que el inglés se enseñe como lengua franca. En Mesbiljá, sólo se refleja esta aplicación en la planeación anual y en la secuencia didáctica que hace el docente y que entrega en la coordinación académica de la escuela. En el currículo real, no se aplica la política como se establece en el currículo formal porque al implementarse el docente no persigue el mismo objetivo y de esta forma, todas sus técnicas, actividades, evaluaciones se hacen de acuerdo con sus teorías y concepciones de como se debe enseñar en Mesbiljá.

### **¿Se aprende o no inglés en el aula y para qué?**

En el aula los alumnos aprenden vocabulario y estructuras gramaticales muy básicas pero no son capaces de expresar ideas de manera oral o escrita. Al no desarrollar actividades en clase sobre habilidades auditivas ni lectoras, los alumnos no pueden leer textos sencillos o escuchar textos cortos en audio en inglés. Paradójicamente, me atrevería a decir que posiblemente los alumnos si pudieran escuchar textos en inglés o desarrollar otras habilidades si el docente primeramente confiara en que sus alumnos sí pueden lograr aprender inglés y así hacer uso de una diversidad de métodos y enfoques que lo apoyarían a lograrlo. El vocabulario no se enseña aislado sino en contextos donde se pueda entender su uso y se recicla en variedad de contextos comunicativos con actividades tales como campos léxicos, sinónimos, homónimos, derivados, compuesto.

Por los datos recuperados en la entrevista con el docente, las observaciones y en las notas de campo, el docente está consciente que los alumnos no aprenden inglés porque la limitante para que los alumnos aprendan lo atribuye a la cultura y lengua tzeltal de los alumnos. De esta manera, se confrontan ideologías donde los alumnos de comunidades indígenas ven a los docentes como mestizos (*ladinos/caxlanes*) que no aprenden su lengua, ni les permiten ser ellos mismos. Sin embargo, ellos si quieren que aprendan aunque que sea lo mínimo de una lengua extranjera basándose en otra lengua de la cual los alumnos no tienen la competencia comunicativa (español). Formándose así una relación estática que ni avanza ni retrocede, y por ende, el docente se frustra o se hace a la idea de que no puede enseñarles mucho (actitud conformista), y los alumnos sólo responden por obligación a la materia aunque no puedan producir frase alguna en inglés. Las calificaciones de los alumnos en Mesbiljá son representativas de la participación del alumno, de su presencia en clase, de las tareas y proyectos y no de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el uso del idioma.

¿Para qué se aprende inglés en Mesbiljá? En las narraciones de los datos recuperados se complementan con los datos vinculándolos con los efectos de aprender inglés. Los alumnos expresan su utilidad del inglés fuera de Mesbiljá principalmente como fuente de trabajo, migración temporal, estatus social y mejor calidad de vida. Además, con la penetración de la tecnología a través del internet y películas en DVD, están vislumbrando como proyecto su utilidad en Mesbiljá como una lengua que les permite comunicarse con otros y tener entretenimiento. Existen diversos reflejos de los alumnos que demuestran que realmente no logran aprender inglés porque no se pueden comunicar en esta lengua.

### **7.3 Sugerencias**

Se sugiere la observación continua de la comunidad de Mesbiljá debido a las características culturales de sus habitantes, su situación geográfica y a su importancia como centro educativo. Se observa un potencial para desencadenar una propuesta que pueda incidir mediante programas y políticas tendientes a incrementar el desarrollo económico, por un lado, a través de programas educativos de tecnologías, y por otro, por reforzamiento lingüístico (español e inglés como segunda y tercera lengua) que les permita el desarrollo de competencias con lo cual mejorar su nivel de vida sin abandonar su entorno.

Translenguando es una de las propuestas pedagógicas sugeridas por García y Kleifgen (2010) aplicadas en contextos áulicos para cerrar las brechas entre el inglés y la enseñanza de una lengua materna. Se aspira cambiar la política lingüística de no inclusiva y unilateral en el aula, a ser una política lingüística que permite el enriquecimiento cultural de la identidad. De acuerdo con Chanona (2011:132) “Es importante reconocer el papel crítico que juega la lengua en la creación de la identidad en tanto que sea un vehículo por excelencia de formas de representación y de interacción social.” Los alumnos tzeltales desde que nacen interactúan con su entorno, con la familia, con los habitantes de Mesbiljá en tzeltal y conforme crecen se incorporan a la educación oficial interactuando con hablantes del español.

Esta propuesta nace dentro de las teorías de la educación bilingüe argumentando que una lengua extranjera en un contexto multicultural o pluricultural no puede ser enseñada con métodos o enfoques diseñados para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Véase Capítulo 4). García y Menken (2010) señalan que esta propuesta considera a la lengua materna del alumno indispensable para que aprenda una tercera lengua. Para ilustrar esto las autoras comentan la experiencia de una maestra:

Cuando usaba sólo inglés en la clase, después de un tiempo, los alumnos se sentaban con unas caras de no participar o hablar esperando el momento que tocara la campana para salir corriendo. Sin embargo, cuando yo utilizaba la lengua materna de los alumnos para explicar, lograba que ellos estuvieran atentos, curiosos, participando activamente en clase.

(2010:30)

Translenguando de una lengua a otra conlleva a que el docente necesite apropiarse de la lengua materna del alumno con la finalidad de enseñar inglés. Solicitando a los alumnos hacer uso de ambas lenguas (tzeltal e inglés) en todas las actividades académicas que realice. Al ser el docente el que planea sus clases, puede transformar su enseñanza y técnicas creando un ambiente propicio en donde el alumno entienda, al hacer uso de las dos lenguas. Esta propuesta pedagógica es muy ambiciosa, pero indispensable porque implica que el profesor domine ambas lenguas (tzeltal e inglés) cuando el español es su lengua materna. Sin embargo, el intentarlo en el aula, pondría al docente en lo que viven los alumnos que tienen que aprender (español e inglés) cuando su lengua materna es el tzeltal. La posibilidad de utilizar esta técnica en Mesbiljá o en otro contexto áulico, dependerá de la actitud e interés del docente por aprender la lengua materna de los alumnos y conocer cómo se puede utilizar en clase o bien de

que la Secretaría de Educación Pública incluya como perfil para los docentes que trabajan en las comunidades indígenas el dominio de la lengua local facilitándoles la formación, materiales didácticos, auditivos y visuales y un incentivo adicional que haga atractivo el dominio de las lenguas locales.

Otra de las sugerencias que pudiera proponerse es en la actitud del docente de inglés que va a trabajar a comunidades indígenas, organizar talleres en los días que los maestros se deben de reunir con la jefa de enseñanza de inglés para permitir reflexionar en las siguientes preguntas: ¿qué imagen tienen de sus alumnos, sería la misma imagen si ellos no pertenecieran a un grupo étnico? ¿Se está enseñando inglés por vocación, contribución social o por necesidad? Los docentes que realmente están dispuestos y convencidos de trabajar en una comunidad indígena, pudieran organizarse en su misma academia de inglés y con el apoyo de un asesor intentar otros métodos y enfoques que les permita acercarse al objetivo de la política. Con los alumnos, pudieran llegar a establecer un reto de concesión sobre quien o quienes aprenden tzeltal e inglés; un cambio de motivación, yo aprendo tzeltal y ustedes me enseñan, ustedes aprenden inglés y yo les enseño.

Con respecto a la formación de docentes de inglés, la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, no ha contemplado en sus planes de estudios la visión regional, diversidad lingüística y cultural del Estado para que sus egresados puedan enfrentarse a situaciones reales, no sólo de la vida urbana sino de aquellos egresados que incursionan en su vida laboral en comunidades indígenas, ya que no están preparados para enfrentar y resolver problemas interétnicos. Desde la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés de la UNACH, se necesita impulsar no sólo la enseñanza de lenguas extranjeras sino cursos o talleres enfocados al reconocimiento y la problemática de las comunidades indígenas del Estado y talleres de manejo del inglés en contextos trilingües, además de la realización de prácticas docentes con el fin de que sus egresados estén mejor preparados ante los posibles escenarios de su entorno laboral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aito, E. (2010) Concusiones glotopolíticas derivadas de las interferencias lingüísticas en el contexto de las políticas del lenguaje de las lenguas minoritarias. En García Landa, L. y Terborg R. (2010) Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez –Gayou, J. (2005) Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Ecuador: Paidós.
- Agar, M.H. (1996) The professional stranger. An informal introduction to ethnography. San Diego, CA., USA: Academic Press.
- Aguilar A. y Lima F. (2009) ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, [www.eumed.net/rev/ccss/05/aalf.htm](http://www.eumed.net/rev/ccss/05/aalf.htm) Septiembre, 2009. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Allwright, D. y Bailey M. K. (1991) Focus on the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anguera, M. T. (1997) Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid, España: Ediciones cátedra.
- Banco Mundial (1995) Directrices. En Tom Griffiths (2005) Pueblos indígenas y Banco Mundial. London: Forest People Programmes.
- Báez, J. F. (2007) los indios, los nacos y los otros...apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Barriga Villanueva, R. (2010) Estudios sobre habla infantil en los años escolares “...un solecito calentote” México: Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (2011) Mitos y realidades del desarrollo lingüístico de México México: Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (2010) Historia sociolingüística de México. México: Colegio de México.
- Bastos, S. (2008) Multiculturalismo y futuro en Guatemala. Guatemala: Oxfam, FLASCO.
- Baldauf, Jr. R. (2010) Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras.

- Bertely et al. (2007) Etnografía de la educación. Nuevas Tendencias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. julio-septiembre, año/vol. 12 número 035. México: COMIE.
- Brabyn, H. (1982) “Lengua materna y hemisferios cerebrales: El sorprendente descubrimiento de un especialista japonés.” *El Correo de la UNESCO*, Año XXXV.
- Braun, A. R. (2005) El Inglés Global como herramienta para enfrentar el colonialismo cultural: una propuesta para la enseñanza del inglés en el Perú. Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds 2001.): Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas, Revista de Enseñanza Universitaria n° extraordinario.
- Bonfil Batalla, G. (1988) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico/86. Universidad de Brasilia.
- Cano, J. G. (2006) Política y educación en México: Temas emergentes en el nivel superior. Estado de México: Ediciones Pomares.
- Cariño C. et al. (2010) “Introducción al debate sobre indio, indígena y pueblo originario”. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Castellanos, G. A. (2003) “Imágenes racistas en ciudades del sureste”. En Castellanos, G. A. (coord.) Imágenes del racismo en México. México: Plaza Y Valdés.
- Cazden B. C. (2001) Classroom Discourse: The Language Teaching and Learning. Portsmouth: Heinemann.
- Chaika, E. (1994) Kinesics: The silent Language. En Language: The social mirror. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Chanona Pérez, G. O. (2011) Negociación e identidad en el evento de compra-venta dentro del ecoturismo en la comunidad Maya-Lacandón asentada en Lacanha-Chansayab. Chiapas. Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chick, K. (1996) Intercultural communication. En McKay, L.S. & Hornberger, H.N. (ed) Sociolinguistics and language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
- Claxton, G. (1984) The Psychology of Teacher Training: inaccuracies and improvements. *Educational Psychology*, 4 /2.
- Corbin, S., & Buckle, J. (2009) The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. Vol: 8 Num: 1 Págs: 54-63 University of Alberta. e-journals.library.ualberta.ca Consultado en: enero 2009

- Coronado Suzán, G. (1997) Espacios para el bilingüismo: entre la imposición estatal y la apropiación comunal. En Garza Cuarón, B. (Coordinadora) (1997) Políticas lingüísticas en México. México: Las Jornadas Ediciones.
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblo Indígenas y Tribales en países Independientes. (2006) Cuadernos de Legislación Indígena. México: CDI.
- Consejo Estatal de Población del Estado de Chiapas (2000)
- Cruz Rueda, E. (2007). Dinámicas jurídicas, construcción del derecho y procesos de disputa en una comunidad indígena de Oaxaca, Tesis de Doctorado Departamento de Antropología. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México.
- Crystal, D. (1997) English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2000) Language Death. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuche, D. (2002) La noción de la cultura en las ciencias sociales. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Darder, A. (2002) Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love. Boulder, Colo.: Westview.
- Davies, P. (2010) ELT in Mexican Public Education: Does it have a bright future? Revista Nop'tik 19, Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- De la Peña, G. (1987) "la región, visiones antropológicas". Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Díaz-Barriga, Á. (1988) Tendencias e innovaciones curriculares en la Educación Superior. Ponencia presentada en el Foro Nacional de Innovaciones en la Educación Superior, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Díaz- Polanco, H. (2009) La diversidad cultural y la autonomía en México. México: NOSTRAS Ediciones.
- Dietz G. y Mateos Cortés L. S. (2008) El Discurso Intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Bastos, (2008) Multiculturalismo y futuro en Guatemala. Guatemala: Oxfam, FLASCO.
- Educación y Cambio (2006) Cero en conducta. México. A. C. [www.ceroenconducta.org](http://www.ceroenconducta.org)
- Edwards A.D. y Westgate D.P.G. (1994) Investigating Classroom Talk. Londres: RoutledgeFalmer.
- Enciclopedia de los municipios de México (2005) Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Gobierno del Estado de Chiapas.

- Estrada Fernández, Z. (2010) *La lingüística descriptiva y los proyectos de educación bilingüe en el noroeste de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ezpeleta, J. y Weiss E. (2000) *La precariedad institucional de las escuelas de la imagen a las políticas públicas. Primer curso nacional para directivos*, Estado de México: Editora Xalco.
- Fishman, J. (1972) *Sociolinguistics. A brief introduction*. Rowley, Mass,:Newbury House.
- Flores Crespo, P. (2005) *La política educativa en México*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE.
- Fullan G. M. and Hargreaves A. (1999) *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freebairn, I. (2000) *The coursebook- future continuous or past?* Cambridge: English Teaching Professional.
- Garza Aldape, E. S. (2006) *Políticas Públicas en Democracia*. México: Editorial F.C.E.
- García Landa, L. y Terborg R. (2010) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, O. (2010) *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, O. y Kleifgen, J. A. (2010) *Emergent Bilinguals. Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- Garza Cuarón, B. (1997) *Políticas lingüísticas en México*. México: Las Jornadas Ediciones.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu. En *Apuntes no publicado de Pons Bonals, L. (2009) La región como espacio geográfico-social*. Tuxtla Gutiérrez.
- Goffman, E. (1967) *Interaction ritual. Essays on face-to face behavior*. New York: Anchor books.
- Gómez, Muñoz M. (2004) *Tzeltales. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y PNUD.
- Gómez Ramírez M. (2006) *Oxchuc: Ofrenda de los ancestros*. Tuxtla Gutiérrez: CONACULTA, CDI, Gobierno de Chiapas.

- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, E. T. (1966) *The anthropology of space: an organizing model*. En *the hidden dimension*. New York, USA: Anchor books.
- Hamel, Rainer E. (1996) *Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Antropología. México, D. F.
- Hamel, Rainer E. (2000) *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de Globalización*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México: Departamento de Antropología.
- Hammersley M. y Atkinson P. (1995) *Ethnography. Principles in practice*. New York.USA: Routledge.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Heath, S.B. (1996) *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández Castillo, R. A. (2001) *La otra frontera: identidades Múltiples en el Chiapas poscolonial*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Hernández, Cruz J. L. (2009). *La Nueva relación del Estado Mexicano con los Pueblos Indígenas sustentada en la constitución y composición pluricultural*. Bolívar: Kuawäi.
- Hernández, et al. (2010) *Derecho indígena*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández et al. (2006) *Metodología de la investigación*. México - Editorial: McGraw-Hill
- Hess Zimmermann, K. (2011) *¿porqué es o no es narración?* En Barriga Villanueva, R. (2011) *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico de México*. México: Colegio de México.
- Hopenhayn, M. (2004) *El reto de las identidades y la multiculturalidad*. CULTURAS POPULARES E INDÍGENAS. Discriminación. Antología
- Hopkins, D., Beresford, J. y West M. (1998) *Creating the conditions of Classroom and teacher development*. *Teachers and Teaching*. Vol. 8 Issue 1.

- Hvostoff, S. (2000) ¿del Indio-indito al indígena sujeto? La evolución de la agenda indígena de 1970 a 1994”, en Anuario de Estudios Indígenas Vol. VIII, Instituto de Estudios Indígenas, San Cristóbal de las Casas; Chiapas.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008) Catálogo de las lenguas indígenas nacionales México: INALI.
- Jarvis, P. (2007) The theory & practice of teaching. Great Britain: Routledge.
- Jaworski, A. y Coupland (2008) The discourse reader. Great Britain: Routledge.
- Kaplan R. y Baldauf R. (1997) Language Planning from theory to practice. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters
- Khemlani David, M. (2010) Negociando una política del lenguaje para la Malasia independiente. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Klesing-Rempel, U. y Knoop A. (1996) Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural. México: Plaza y Valdés.
- Kvale, S. (1996) Interview. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications, Inc.
- Larsen F. (2000) Techniques and principals in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lastra, Y. (2003) Sociolingüística para hispanohablantes. México: Colegio de México.
- LeCompte, M.D. y Goetz, J.P. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- LeCompte D. M. and Schensul J. J. (1999) Designing and conducting ethnographic research. Walnut Creek: Altamira Press.
- LeCompte D. M. et al (1999) enhanced ethnographic methods. Lanham: Altamira Press.
- Legislatura de la Cámara de Diputados (1967)
- Lenkersdorf, C. (2009) La interculturalidad.  
[www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Lenkersdorf.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Lenkersdorf.htm)
- Ley de Educación de Chiapas (2006) Art. 5, Fracción III.
- Lomelí González, A. (2009) Maestros y Poder en los Pueblos Indios de los Altos de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.

- López, Bárcenas, F. (2007) Las Autonomías Indígenas en América Latina. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2006)
- Mattelart, A. (2006) Diversidad Cultural y mundialización. Barcelona: Paidós.
- Martínez Paredes T. (2009) Derechos Lingüísticos en México. México: INALI
- Martínez, N. (2010) Por qué los estudiantes de las universidades públicas no aprenden inglés. San Salvador: Diálogos.
- Menken K. y Garcia, O. (2010) Negotiating Language Policies in Schools: Educators as policymakers. New York: Routledge.
- Muntzel, M. (2011) Lenguas originarias en riesgo: entre el desplazamiento y la vitalidad. En Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (2010) Historia sociolingüística de México. México: Colegio de México.
- Muñoz, H. (2010) Educación Intercultural y política del lenguaje en México. En García Landa, L. y Terborg R. (2010) Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nahmad S. (1997) impactos de la reforma al artículo 4º Constitucional sobre la política lingüística en México. En Garza Cuarón, B. (1997) Políticas lingüísticas en México. México: Las Jornadas Ediciones.
- Nava-López, E. F. (2003) La educación, la etnicidad y el derecho a la lengua. En Ordoñez, Cifuentes J. E. (2003) El derecho a la lengua de los Pueblos indígenas. México: Universidad Autónoma de México.
- Neuliep, J.W. (2003). Intercultural Communication: A Contextual Approach (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nunan, D. 1985. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochoa Nájera, J. D. (2010) El camino sinuoso de la diversidad lingüística. [www.celali.mx](http://www.celali.mx) Consultado en enero de 2011.
- ONU (2009) Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII período de sesiones septiembre 2009. CEPPDI. Centro de Políticas Públicas y Derechos Indígenas [www.politicaspUBLICAS.net](http://www.politicaspUBLICAS.net)

- Oliver, V. M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Orantes García, R. (2007) *Derecho Pedrano: Estrategias Jurídicas en los Altos de Chiapas*. Colección Científica 14, México: PROIMMSE II-A-UNAM
- Ordoñez Cifuentes, J. E. (2003) *El derecho a la lengua de los Pueblos indígenas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Patthey-Chavez, G.G. (1994) *Language Policy and Planning in Mexico: Indigenous Language Policy*. *Annual Review of Applied Linguistics* 14.
- Patton, M. Q. (1987) *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Pennycook A. (1990) *The cultural politics of English as International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited
- Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Tuxtla: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Plan Estratégico de Transformación Escolar 2010 (PETE) Tuxtla Gutiérrez: Secretaria de Educación.
- Pérez Daniel, R. (2008) *El discurso intercultural entre tres texto educativos mexicanos Contemporáneos. Análisis de las unidades de sentido*. Tesis no publicada. Universidad de Guadalajara.
- Pitchard Ramón, P. (2002) “un lugar difícil estereotipos étnicos y juegos de poder en los Altos de Chiapas” en *Encrucijadas Chiapanecas*.
- Phillipson, R. (2003) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Plan de Desarrollo Chiapas Solidario (2007-2012) Tuxtla Gutiérrez, Gobierno de Chiapas.
- Pollard, A. (2008) *Reflective teaching*. Londrés: Continuum.
- Pons Bonals, L. (2009) *La región como espacio geográfico-social*. Tuxtla Gutiérrez. *Apuntes del Doctorado en Estudios Regionales*.
- Quirk, R. and H. G. Widdowson (eds.) 1985. *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reforma Integral de la Educación Secundaria. *Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera, Inglés*. (2006)
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1999) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.

- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995) *Ethnographic interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications Inc.
- Sánchez, J. (2006) *El enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de Primaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Saldivar et. al (2004) *Los retos en la formación de maestros en educación intercultural*. RMIE N°20. San Cristóbal de las Casas: ECO-SUR.
- Secretaria de Educación Pública (2006). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México. SEP.
- Seidel, J. & Kelle, U. (1995) *Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data*. in U. Kelle (editor) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London: Sage.
- Seidlhofer, B. (2004) *Research perspectives teaching English as a lingua franca*. *Annual Review of Applied Linguistics*,24.
- SEPI (2006) *Indicadores de identidad sociocultural y territorial de los pueblos indios de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas: Secretaria de los Pueblos Indios.
- Schensul L. S., Schensul J. J. and LeCompte D. M. (1999) *Essential ethnographic methods*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Schmelkes, S. (2007) *Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México*. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Schiffrin, D. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Sifianou (1997) *Silence and politeness*. En Jaworski, A. (ed.) (1997) *Silence. Interdisciplinary Perspectives*. In *Studies in Anthropological Linguistics* N° 10. New York: Mouton de Gruyter.
- Spindler G. y Spindler L. (1987) *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spolsky, B. (2010) *Fallas en la política del lenguaje*. García Landa, L. y Terborg R. (2010) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Spradley, J. P. (1980) *Participant observation*. Orlando, Florida, USA: Harcourt Brace Jovanovich College

- Stavenhagen, R. (2000) Los derechos internacionales y derechos de los indígenas. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) Bilingualism or not. The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tabors, O. P. (2003) One child, two languages. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Taller de Fortalecimiento Metodológico para la aplicación de los programas de educación secundaria (2010-2011) Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Educación.
- Torres Aguilar, M. (2009) Regiones históricas y culturales: La dimensión histórica de las regiones. Tuxtla Gutiérrez, UNACH. Apunte no publicado.
- Tubino, F. (2004) La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia Intercultural, en Castro-Lucic (Ed.) Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho, Santiago: Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- UNESCO. (2005) “conocimientos tradicionales” Memobpi48. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- UNESCO (2009) Construcción de Políticas Públicas interculturales. Antología de lecturas del Diplomado “Diversidad Cultural, Políticas Públicas e Historia de los Pueblos originarios” UAM-Xochimilco-CDI, 2010.
- Valdés, M. (2010) La vigencia del concepto de aculturación. Chile: Centro de documentación Mapuche.
- Van Els, T. (2005) “Estatus planning for learning and teaching” en Handbook of research in second language teaching and learning, E. Hinkel (ed.), Mahwah: Lawrence, Erlbaum.
- Vos de J. en Bertely, Busquets M. (2002) Conflicto Intercultural, Educación y democracia activa en México. México: CIESAS.
- Walsh, C. (2002) Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4, No. 36.
- Williams, M. and Burden L. Robert (1997) Psychology for language learners: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T.(2005) Classroom management. Londrés: Palgrave.
- Yance Ramírez, L. et al (2010) Utilización de la lengua nativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuba: Universidad de la Habana.

- Young, Y.K. (2001) The structure of cross-cultural adaptation. En *Becoming intercultural*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications Inc.
- Young, Y.K. (2001) Intercultural Transformation. En *Becoming intercultural*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications Inc.
- Zimmermann, K. (1999) *Política del lenguaje y Planificación para los pueblos amerindios*, Fráncort: Vervuert.

## A. LISTA DE IMÁGENES

- Imagen 1. Junta con padres de familia
- Imagen 2. Escuela y Comunidad
- Imagen 3. Mapa de la ubicación del Estado de Chiapas en México
- Imagen 4. Mapa de Regiones de Chiapas
- Imagen 5. Mapa lingüístico de Chiapas
- Imagen 6. Consumo de refresco Coca-Cola
- Imagen 7. Uso de internet en clase de inglés
- Imagen 8. Tecnología prehispánica de sembrado
- Imagen 9. Baño temascal
- Imagen 10. Río de Mesbiljá
- Imagen 11. Biblias en Tzeltal
- Imagen 12. Libros de texto de la SEP
- Imagen 13. Municipio de Oxchuc
- Imagen 14. Casas sin número ni dirección
- Imagen 15. Dispersión de casas
- Imagen 16. Mariana Slocum
- Imagen 17. Llegan en aeroplano y siembran la semilla
- Imagen 18. Alcoholismo en la población
- Imagen 19. Consumo del *pilico*
- Imagen 20. Joven presbiteriana
- Imagen 21. Joven católica
- Imagen 22. Calendario tzeltal
- Imagen 23. Cultivo de frijol
- Imagen 24. Secado de los granos de café
- Imagen 25. Vacas en Mesbiljá
- Imagen 26. Refrescos económicos
- Imagen 27. Madre e hijo trabajando
- Imagen 28. Traje típico para ocasiones especiales
- Imagen 29. Traje típico para ocasiones muy especiales
- Imagen 30: Vestimenta de uso diario y en algunas celebraciones no formales

Imagen 31: Agencia municipal

Imagen 32. Espacio de socialización de Mesbiljá a través de la escuela secundaria

Imagen 33: Tienda DICONSA

Imagen 34 Terracería de la entrada de Corralito a Mesbiljá

Imagen 35: Abuela y nieta

Imagen 36: Alumnos preparándose para el desfile del 20 de noviembre

Imagen 37: Alumnos en el día del estudiante

Imagen 38. Renta de cuartos a los profesores

Imagen 39. Gestos de timidez en los alumnos

Imagen 40. Explicando el uso del diccionario

Imagen 41. Buscando palabras en el diccionario

Imagen 42. Explorando Google

Imagen 43. Borregos de la escuela

Imagen 44. Basura en la escuela

Imagen 45. Visuales en el salón de inglés

Imagen 46. Libro de texto *Teen Topics*

Imagen 47. Libro de Texto LAROUSSE

Imagen 48. Muestra de Plan de clase

Imagen 49. Reunión académica

Imagen 50. PETE/PAT

Imagen 51. Conviviendo con la familia Hernández

Imagen 52. Platicando en receso

Imagen 53. Limpiando la tumba del cabo de año del papá de Yolanda

Imagen 54. Invitación a madrina e ceremonias

Imagen 55: invitación a madrina de Floriberta

Imagen 56: Don pedro, doña Rosa y Celina

Imagen 57. Bosquejo del salón de inglés

Imagen 58. Bosquejo de la escuela

Imagen 59. Bosquejo de la comunidad

Imagen 60. Pastorela 2010

Imagen 61. Alumnos en el aula

Imagen 62. Tuza para platillo

Imagen 63: Atlas-ti  
Imagen 64: Datos en SPSS  
Imagen 65: Género en el aula  
Imagen 66: Género en la comunidad  
Imagen 67: Actividad tzeltal-inglés  
Imagen 68: gestos, risas y posturas  
Imagen 69: gestos de mujeres en la comunidad  
Imagen 70: alumnos amigos  
Imagen 71: alumnos con posturas de esparcimiento

**NOTA:** Los mapas en el capítulo 2 fueron obtenidos de las siguientes fuentes:

Mapa imagen 3: La notaméxico.com, de la nota “tiembla en Chiapas, 5.5 grados escala Richter” de Juan Antonio Cruz Bautista. 17/11/2011.

Mapa imagen 4: CIEPAC (Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria) Mapas económicos.

Mapa imagen 5: IFE Instituto Federal electoral “Democracia en Tierras Indígenas. Por Juan Pedro Viqueira del Centro de estudios Históricos del colegio de México.

Mapa imagen 13: Enciclopedia de los municipios de México, estado de Chiapas.

Crédito de fotos de religión en el capítulo 3:

Las fotos 16 – 19 fueron obtenidas del video de CBN News ¿cómo misioneros cambiaron a Chiapas, México? Por Stan Jeter publicado el miércoles, 01 de julio del 2009.

## **B. LISTA DE TABLAS Y GRÁFICAS**

Tabla 1. Relación diglósica con el tzeltal en Mesbiljá, Oxchuc

Tabla 2. Periodos de visión de la identidad étnica en México.

Tabla 3. Transformación de la Educación Secundaria

Tabla 4. Fases de la política pública

Tabla 5. Revaloración de las lenguas indígenas

Tabla 6. Niveles de planificación del lenguaje

Tabla 7. Datos escolares sobre los alumnos

Tabla 8. Frecuencia del habla

Tabla 9: Frecuencias del habla meses del año

Tabla 10: Frecuencias del habla colores

Tabla 11: Frecuencias del habla partes del cuerpo

Tabla 12: Frecuencias del habla verbos

Tabla 13: Frecuencias del habla uso de must

Gráfica 1. Parajes donde viven los alumnos de secundaria

Gráfica 2. Reflejos de los alumnos sobre el inglés

Gráfica 3. Representaciones de los alumnos sobre el inglés

Gráfica 4. Manifestaciones de las lenguas

Gráfica 5. Preferencias de los alumnos sobre uso de las lenguas

Gráfica 6. Calificaciones de la evaluación diagnóstica, 2010

Gráfica 7. Calificaciones finales de la asignatura de inglés, 2011

### **C. LISTA DE ESQUEMA**

Esquema 1. Triangulación de datos

Esquema 2. Categorías y códigos

### **D. LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS**

CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CELALI	Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígenas
COESPO	Consejo Estatal de Población
EI	Educación Intercultural
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
MEXTESOL	Asociación Nacional de Maestros de Inglés
OIT	Organización Nacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAT	Programa Anual del Trabajo
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SE	Secretaría de Educación de Chiapas
SEP	Secretaría de Educación Pública

SEPI	Secretaría de Pueblos Indios
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas

### E. LISTA DE ILUSTRACIONES

- Ilustración 1. ¿Entendimiento entre códigos lingüísticos diferentes?  
 Ilustración 2. Significación de las lenguas

### F. LISTADO DE FRAGMENTOS

No. Frag.	Título del fragmento	N	GA	GV	Título de archivo en disco
1	Interacción en aula de inglés 1 profesor grupo	X			
2	Las dificultades en leer y escribir en inglés		X		
3	Prejuicios sobre los alumnos	X			
4	Definiendo un <i>caxlan</i>	X			
5	Integración en la sociedad Tuxtleca	X			
6	El caso de María Luisa	X			
7	El caso de Pedro	X			
8	Religión y alcoholismo	X			
9	Educación familiar	X			
10	Conversación con Juana	X			
11	Entrevista con docente de inglés 1	X			
12	Interacción en el aula, repetición	X			
13	Entrevista con docente de inglés 2	X			

14	Entrevista a Filiberto	X			
15	Testimonio de Jorge	X			
16	Conociendo Oxchuc	X			
17	Entender actitudes	X			
18	Relación profesor-alumnos	X			
19	Describiendo a Yolanda	X			
20	Testimonio de Carlos	X			
21	Testimonio de Sr. Armando 1	X			
22	Platicando con el presidente del Comité de secundaria	X			
23	Testimonio del sr. Armando 2	X			
24	Un ambiente nuevo	X			
25	Recuerdo de infancia	X			
26	Sentimientos de nostalgia	X			
27	Ponerse en los zapatos de profesor	X			
28	Comer y comer	X			
29	Aprendiz de tzeltal	X			
30	Creencias en encuentro	X			
31	Probando platillos		X		
32	Rechazo a la grabación de audio		X		
33	Compartiendo mis cosas		X		
34	Corrección de errores léxicos		X		
35	Entrevista con docente de inglés		X		
36	Patrón básico de acción verbal		X		
37	Uso de visuales		X		
38	Uso de juegos		X		
39	Traducción de estructuras		X		
40	Conversación con María Teresa Gómez Sántiz	X			
41	Uso del poster	X	X		
42	Traducción español-inglés		X		
43	Uso del libro de texto		X		

44	Entrevista con docente de inglés		X		
45	Entrevista con docente de inglés		X		
46	Testimonio de Sergio		X		
47	Testimonio de Moisés	X			
48	Testimonio de Pedro	X			
49	Testimonio de Carlos		X		
50	Testimonio de Nehemías		X		
51	Testimonio de Rubicelia		X		
52	Testimonio de Armando	X			
53	Testimonio de Isaías		X		
54	Testimonio de Héctor		X		
55	Testimonio de Ernesto		X		
56	Testimonio de Silvia		X		
57	Testimonio de Zenaida		X		
58	Testimonio de Rosendo		X		
59	Testimonio de Cecilia		X		
60	Testimonio de Sergio Díaz		X		
61	Entrevista con el docente de inglés		X		
62	Entrevista con Enrique	X			
63	Situación comunicativa Calixto y docente		X		
64	Situación comunicativa María Luisa y docente		X		
65	Situación comunicativa Héctor y docente		X		
66	Situación comunicativa German y docente		X		
67	Situación comunicativa María, Juana y docente		X		
68	Situación comunicativa Juan, Armando y docente		X		
69	Situación comunicativa Elena, Rosendo y docente		X		
70	Situación comunicativa Floricelia, Zenaida y docente		X		
71	Situación comunicativa Roberto, Elías y docente		X		

72	Entrevista con el Sr. Armando	X			
73	Entrevista con docente de inglés		X		
74	Entrevista con docente de inglés		X		

N= Nota

GA= Grabada en audio

GV= Grabada en Video

## G. LISTA DE APÉNDICES

### Apéndice 1: Diploma UAM-CDI



LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
Unidad Xochimilco



a través de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia  
otorga el presente

# DIPLOMA

a

## ELIZABETH US GRAJALES

por su participación en el Diplomado a distancia para servidores públicos:  
***“Diversidad cultural, políticas públicas y derechos de los  
pueblos originarios de México”***

Impartido del 3 de mayo al 11 de julio de 2010  
con una duración de 60 horas.

“Casa abierta al tiempo”  
México, D. F., 29 de octubre de 2010.



SALVADOR VEGA Y LEÓN  
Rector de Unidad

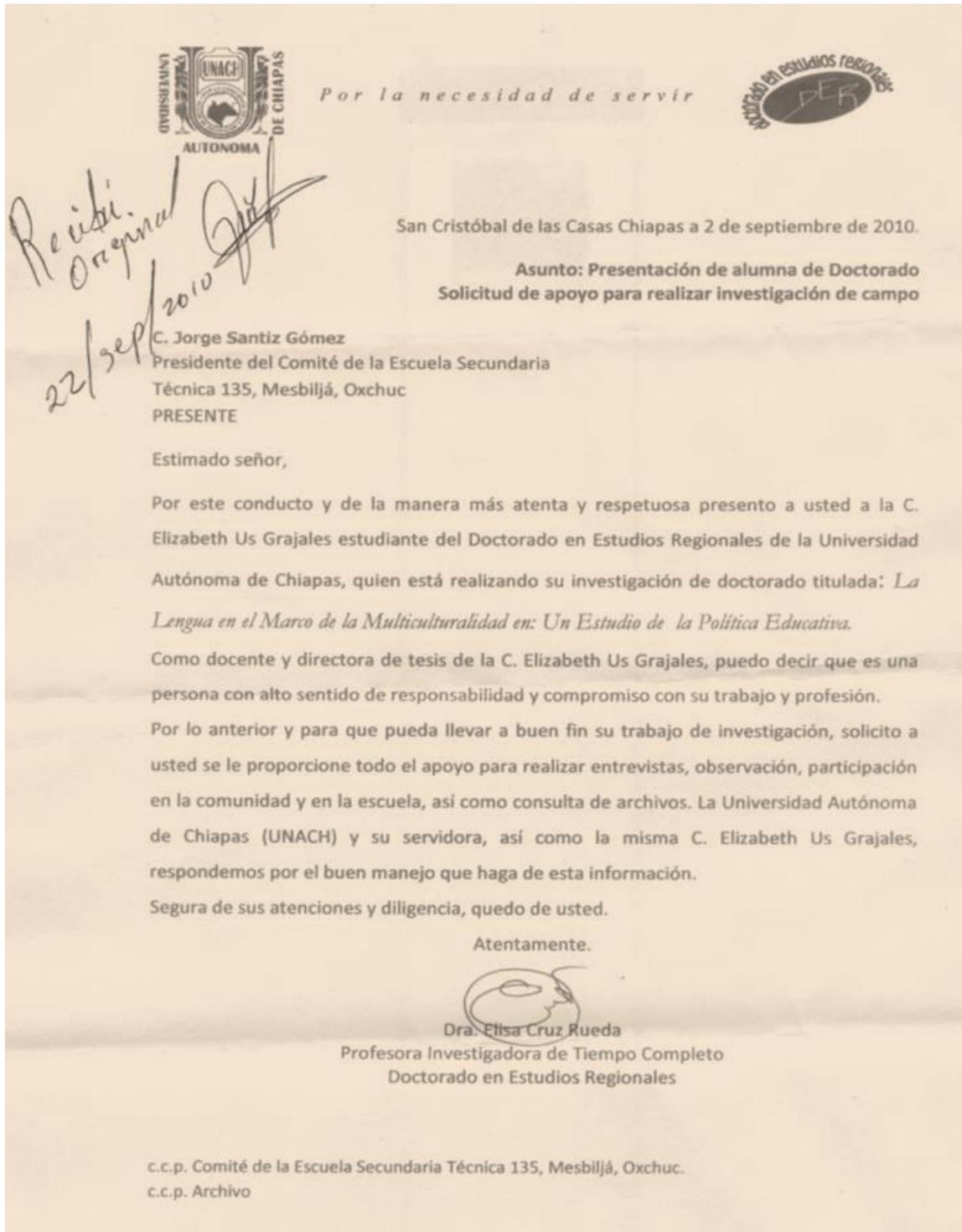


LIC. XAVIER A. ABREU SIERRA  
Director General de la CDI



DR. ALBERTO PADILLA ARIAS  
Director de la División de C.S.H

Apéndice 2: Carta de presentación a la comunidad



Apéndice 3: Hoja de observación

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA 135 Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas**  
**DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES**  
**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La lengua en el marco de la multiculturalidad en**  
**Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: un estudio de la política educativa**

Identificar aspectos metodológicos, lingüísticos y extralingüísticos de la clase: estrategias enseñanza aprendizaje, uso del las lenguas, creencias aplicadas Eventos de la clase como técnicas de enseñanza, manejo de grupo, uso de instrucciones, uso del lenguaje académico o social, cierre de clase, estrategias a desarrollar, Interacción maestro-alumno, alumno-alumno, factores externos, ruido, ambiente ,etc.

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Técnicas de enseñanza</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>Activa conocimientos previos</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Fomenta la competencia comunicativa</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Fomenta el aprendizaje memorístico centrado en el profesor</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Fomenta la reflexión y el aprendizaje centrado en el alumno</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Hace uso de material auténtico adaptado a las necesidades de sus alumnos</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Hace uso de material didáctico adaptado a las necesidades de sus alumnos</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>detecta y corrige errores</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Realiza actividades grupales y en su caso las monitorea</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Desarrolla actividades integrando las cuatro habilidades</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Desarrolla actividades de gramática y vocabulario</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>El docente refleja dominio del tema</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones generales:

Apéndice 4: guion de entrevistas

<b>ENTREVISTA A PADRES</b>	
<b>¿ya bal xju a wuun te ya jok'obat bitil ay bael ta snopen jun yuun ingles te a nichane?</b>	
<b>Ya bal xju yaj pastic ta grabar te a kopej</b>	
	¿Bi yilel awil te awalnichan te bitil yak ta snopel ingles ta bay secundariae? ¿bistuk awal te anichan te yak ta snopel inglese? ¿te a ichane y a bal tuun te ingles le ta mesbilja toj?
	¿hay bal a tijinibal ayicta fuera yuun mesbilja? ¿banti hay? ¿bistuk batik? ¿Ay bal a nopoj xbaat uuk?
	¿te jaate hay bal a juine ta weel te machatiki yaj snaik inglese? ¿taj bay chuinaj a wuunik ay bal ya xjui chol kop teya yun estados unidos? ¿ya bal yabatik skop dios ta ingles, tselal o kaxlan kop baal?
	¿bi yayal te a nichan te yac ta clase youn inglese? ¿biyilel ya wil tulanbaalo yubal smulan awil? ¿bistuuk? ¿te kalan la snopil tselal te a nichan ta primari tulan balawil?
	¿ay ya kay stojol te ay bayal aletic te na skaxic ta snopen sjun ta secundaria bistuc xana? ¿ya bal sna scopnel y t'sibuyel te a nichan ta kaxlankop? ¿banti o mach'atik y a xcoopejex soc ta kaxlan cop?
	¿Kalan yakon ta smaliyel cario ya kaiy te ya yaanik kaxlan soc kulejetic? ¿hay bal kaxlanetik le to ta mesbilja to y machatika? ¿hay meba leto y bal macha xi?

### ENTREVISTA A ALUMNOS

¿ay bina jokubat yu bal xju pasta grabar te a cupe?

	¿kalal ayat ta primaria la bal a nup tselal soc kaxlan cup lea, soc te ayatix ta secundaria toj ya bal awilic ingles? ¿yac bal o mabal ya kay a nop ingles? ¿bistuk ya mulan, bekya mulan o maxa mulan?
	¿ya bal xtuun awal le to ta mesbiljato? ¿macha ya wala te yax xkopo jat soke?
	¿ta bay chulnawun ya bal xkut chuy cop te ya yuun estados unidos? ¿ya bal xkup ta ingles, kaxlan kop sok tselal?
	¿bitil ya k an te clase yuun te inglese? ¿bina tulan st'sibuyei o skopnel te tselal soy te inglese?
	¿ay baal a tijiibal loquem bael ta mesbilja? ¿bantij? ¿bistuc bat? ¿ay bal talen yilat bael o max xtalix? ¿ay baemat ta yilel? ¿ya bal a kan a join leya? ¿bistuk?

### Entrevista a adultos mayores

Jokeye kop yuun mukul gente

¿y aj jokobal kupetik yun te mesbiljae?

	¿bitil yak ta yanubel te kuxlejalille to ta mesbiljato tu yan tel jawil?
	¿bitil aya te nop jun, snopjibal, chulnuj, te ant'setik, kaltik y sok te awalt'sunubej?
	¿beluc costumbre ay a wuunik, sok te yak ta chayete?
	¿bitil jul te skop dios yuun presbiteriana?
	¿yal bal xju a wun te ya cholbon jkaay te bitil kuxinat taj jawalalile?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS- ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 135  
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS

Proyecto de investigación: La Lengua en el marco de la multiculturalidad en Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: Un estudio de la política educativa.

El objetivo de la evaluación diagnóstica es conocer la competencia lingüística de los alumnos de primero año aprendida en las clases de inglés en el ciclo escolar agosto 2010-junio 2011

DATOS PERSONALES:

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nombre de los padres: \_\_\_\_\_

¿En dónde vives? \_\_\_\_\_

VOCABULARY

1. Look at the pictures, and write the words from the box.



1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_

nurse	backpack	keys	money	girl
-------	----------	------	-------	------

GRAMMAR

2. Complete the following sentences with ( am, is , are)

My name \_\_\_\_\_ Fernanda. My mother \_\_\_\_\_ from Oxchuc and my father \_\_\_\_\_ from Ocosingo. I \_\_\_\_\_ from Mesbiljá and my sister and my brother \_\_\_\_\_ from Ocosingo.

FUNCTIONS

3. - Answer the following questions:

1. What's your name? \_\_\_\_\_
2. How old are you? \_\_\_\_\_
3. Are a student? \_\_\_\_\_
4. What time do you wake up? \_\_\_\_\_
5. What does your family usually do on Saturday morning? \_\_\_\_\_
6. What's your favorite color? \_\_\_\_\_
7. What's your favorite music? \_\_\_\_\_
8. Do you like to study English? \_\_\_\_\_

**READING**

4. Read the text below and answer the exercise.



Maria is from Maravillas, Chiapas. She is 12 years. She lives with her grandfather and her brother. She does not have a mother. Maria likes to swim in the river and she likes to eat corn. She doesn't study because she always works with her grandfather. Her brother Pedro is 15 years old. Maria and Pedro love animals. They have dogs, cats and sheep at home.

Say true (T) or false (F) for the following sentences

1. Maria lives with her mother. \_\_\_\_\_
2. Pedro is Maria's grandfather. \_\_\_\_\_
3. Maria likes to eat corn. \_\_\_\_\_
4. Maria and Pedro are from Chiapas. \_\_\_\_\_
5. Maria doesn't like animals. \_\_\_\_\_

**LISTENING**

5. Listen to the following conversation and circle the correct answer

Paco's last name is: \_\_\_\_\_ (Macías, Muñoz)  
Maria Luisa is from: \_\_\_\_\_ (Nogales, Nopales)

**WRITING**

6. Write about your hobbies and family. (30 words)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Good luck!!!

